PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 9 5 MAJA 1932 ROK XI

HOŁD PRACY I ZASŁUGOM Ś. P. JERZEGO KERSCHENSTEINERA.

„Nigdy naród wielki nie zaginął, póki sam siebie nie zmarnował. Nie mamyż przykładu na narodzie polskim? Czy zatracił on kiedykolwiekbądź, nawet w najcięższe swoje dni, poprzez dziesiątki lat, ba, poprzez całe ostatnie półtora wieku, wiarę w swoje odrodzenie? Czyż my, Niemcy, mielibyśmy naprawdę być mniej warci niż Polacy?“ — tak podnosił w ciężkich chwilach po przegranej ducha swego narodu, nauczyciel i wychowawca dzisiejszych Niemiec, zgasły w lutym b. r. ś. p. Jerzy Kerschensteiner, zresztą także i niewątpliwie wychowawca o międzynarodowem znaczeniu, skoro sama jego *Szkoła pracy* ukazała się nietylko ośm razy w języku niemieckim, ale przełożona została na 11 języków europejskich i 3 azjatyckie.

Ś. p. Kerschensteiner jest to postać, stojąca na pewnem rozdrożu dziejowem pedagogiki, tj. tego wewnętrznego fermentu, jaki przeżywa dzisiejsza ludzkość bardzo głęboko, tak głęboko, jak nigdy dotąd. Zajmuje on stanowisko centralne między światem starej Europy a nowym, anglosaskim Zachodem, tworzy jakby ogniwo, żywotną więź pedagogicznej myśli globu a sam swoją osobą jest jakby wcieleniem idei „pracy“, tej najmilszej, uśmiechniętej piastunki nowego jutra ludzkości. Z nim zmienia swoje surowe oblicze stara, średniowieczna *schola*, staje się „życiem“ ducha dziecka, choć przyznać trzeba, nie jemu to jedynie owo „kopernikowskie“ odkrycie dziecka-słoneczka, dokoła którego obracać się ma dotąd suwerenny „program“ naukowy, zawdzięczać należy. W każdym razie Kerschensteiner i swoim rozwojem ideowym i głosem poważnej już swojej starości stawia przed nami problem, może niekoniecznie nowy i oryginalny, owszem stary, ale bardzo ciekawy i ważny, (nie zdołał już dać jego teorji), że pedagogika, ten naczelny współczynnik kulturalny dzisiejszej ludzkości, staje się, łącznie z przewrotem techniki, z zanikiem odległości, dobrem i zagadnieniem ogólnoludzkiem międzynarodowego znaczenia. Dotąd — pisze Kerschensteiner — każde państwo, każdy naród organizuje swoje szkolnictwo podług własnego, historycznego systemu. Kerschensteiner przestrzega przed owem „samozapładnianiem“ się, gdyż żaden system pedagogiczny nie jest dość pewny, w czem jednak nie należy

upatrywać deterministycznego pierwiastka u entuzjasty szkoły „pracy".

Był tedy Kerschensteiner, patrjota-Niemiec, monachijczyk, katolik, (ur. 1854 r.), pedagogiem o rozległym widnokręgu i sam promieniował daleko, przypominając obraz dawnego humanisty południowych Niemiec.

Od 16 r. życia, po seminarjum, nauczyciel wiejski; palony faustowską żądzą wiedzy, wraca na ławę szkolną, do gimnazjum humanistycznego, kończy je w 23 r. życia, aby po studjach przyrodoznawczych, akademickich, oddać się zawodowi pedagogicznemu, z ambicją zostania „najlepszym nauczycielem, w najlepszej szkole, najgruntowniejszej wiedzy" (matematyki). Nasamprzód stał się Kerschensteiner wielkim pedagogiem-praktykiem i organizatorem; cały jego późniejszy świat myślowy wyrastał empirycznie z pracy szkolnej; sam wyznaje, że aż do wieku dojrzałego unikał właściwie zagadnień teoretycznych, a dopiero wewnętrzne wątpliwości i walki przy pracy szkolnej przenosiły go od żywej twórczości ku teorji dalekiej od życia. Atoli już przed organizacją szkolnictwa ludowego i dokształcającego w Monachjum, przed wojną, zwiedza on cały cywilizowany świat, studjuje obce wzory i sam swoje zdobycze roznosi, objeżdża Niemcy, Austrję, Szwajcarję, Szwecję, Węgry, Anglję, Szkocję, Stany Zjednoczone A. P., wczuwa się w myśl pedagogiczną świata i jako honor. prof. Uniw. w Monachjum przez długie lata wykłada na temat różnych systemów wychowawczych Europy i Ameryki, a równocześnie ze swej placówki reformatorskiej w Monachjum czyni Mekkę pedagogów świata.

Gdy w r. 1908 zaproszono K. do Zurychu na 162-letni jubileusz urodzin Pestalozziego, proklamuje w odczycie, w kościele św. Piotra, pt. „Przyszła szkoła w duchu Pestalozziego", program odrodzenia, któremu służy ofiarnie i z niezmiernym entuzjazmem aż do swoich ostatnich dni szeregiem publikacyj, obejmujących tematy rozległe i po dziś dzień wciąż aktualne.*) Ale Pestalozzi to był dopiero jeden biegun duchowej osi Kerschensteinera. Drugim biegunem był mu rówieśnik z za Oceanu, głośny apostoł szkoły „żywej", John Dewey.

Aby łatwiej zrozumieć Kerschensteinera, przypomnijmy sobie niektóre z poglądów Deweya odnośnie do szkoły, dziecka i wykształcenia.**)

*) W latach 1901—1931 osiągnęła jego „Nauka obywatelska" (*Staatsbürgerkunde der deutschen Jugend*) 10 wydań, „Zasady organizacji szkolnej" do r. 1927 wydań 5, „O wychowaniu charakteru" 4 wydania, „Szkoła pracy" 8 wydań i w. i wreszcie jako korona życia „Teorja wykształcenia" 2 wydania, przyczem miała jeszcze wyjść „Teorja organizacji wykształcenia".

**) Zob. art. S. Hessena: J. Deweys Erziehungslehre w czasopiśmie *Die Erziehung*, str. 657—684.

Punktem wyjścia dla Deweya jest życie jako proces dynamiczny, jako wzrost, jako proces stawania się. Także i dusza nie jest *tabula rasa* Lockego, ani jakaś spoista, jednolita budowla Herbarta, ale istotą dynamiczną o najwyższem napięciu różnorakich sił. Stara pedagogika popełniała ten błąd, że życie dziecka uważała za przygotowanie do życia dojrzałego, dziecko zaś za istotę, która się wtedy i o tyle wychowuje, o ile przestaje być sobą. Otóż w Deweyu odzywa się Rousseau, który dziecku wraca jego własną treść a ze szkoły chce stworzyć ognisko jego, tj. swoistego życia. Życiem aktualnem dla dziecka jest to życie, w które wychowanek, po szkole, wraca i w niem dalej przebywa, np. na łonie rodziny, wśród społeczeństwa. Szkoła tedy winna te elementy życiowe w siebie wciągać, ona winna wzrastać na falach życia wzbierającego dokoła; ona się odwraca od książki i przedmiotu do czynu ręki, do roli, warsztatu, czy kuchni, do wszelkich możliwości, jakiemi napełnione są przeżycia dziecka. — Dewey pojmuje dalej szkołę jako grupową małą wspólnotę pracy. Podczas gdy stara szkoła dawała wszystkim uczniom licznej klasy równe, te same zadania, w szkole Deweya, w szkole pracy, ma tylko pewna grupa wspólne zadanie. Stara szkoła wychodzi od programu, stara się go naprawić, zainteresować lub dyscypliną nadrobić. W nowej szkole nie program zewnętrzny, ale dziecko ma być punktem wyjścia, środkiem i końcem nauki; wraca ona do Emila, do inicjatywy jego, do wolności. Dziecko i program to są dwa bieguny tego samego procesu wzrostu. Samo otoczenie tworzy pierwsze stadjum nauki, ono ma obudzać u dziecka głębsze problemy, rozszerzać jego doświadczenie, wdrażać do systematyzowania, klasyfikowania faktów, urabiać logiczny system. Właściwy interes zatem wyrasta z wnętrza duszy dziecka, jest to coś ruchomego, jest to proces wzrostu, wzbogacenie życia i energji. Dewey, Natorp a z nimi i Kerschensteiner potępiają nawet bierną poglądowość, obudzaną zewnętrznemi podnietami. Dewey odrzuca formalne stopnie Herbarta, czy cząstkowość duszy Montessori, czyni to także Kerschensteiner w całej pełni, atakują też obaj metodę. Jeśli nauczanie ma być aktywne, to jest ono pełne problemów, metoda nie istnieje nigdy dla siebie poza materjałem, ona raczej w nim tkwi, a rodzi się jako pierwiastek pracy, ruchu.

W starej szkole wychowanek był osądzany, a sam pozostawał bierny. Stara szkoła była już zgóry nawet tak umeblowana, aby wychowanek mógł biernie słuchać. Wychowanek „uczył" się, ale nie żył, nie działał. W nowej szkole uczenie się możliwe jest tylko przez działanie, osobowość ucznia musi się w działaniu wypełnić, wyżyć w całej pełni. W nowej szkole honorowe miejsce należy się pracy ręcznej. Praca ta nie jest

celem dla wychowania dziecka, ale punktem wyjścia do aktywności w zdobywaniu wiedzy, ma ona być probierzem dla całej osobowości i jej rozwoju w organicznym związku z uniwersum. Jeśli prozaiczna kuchnia powiedzie dziecko do botaniki czy zoologji, anatomji, biologji lub geografji, wtedy to „gotowanie" dziewczęce bywa prześwietlone głębiej, bywa wychowawcze dla umysłu. Nie chodzi tedy w pracy ręcznej o utylitaryzm. Dla Deweya twórczość nie polega na wynalazkach, praca jest dla niego właściwie *malum necessarium*, pożytek jej wychodzi nie na zewnątrz, nie poza czynność ale w samą czynność, w przyrost aktywności człowieka. W ocenie wiedzy także chodzi nie o to, co ona rejestruje z doświadczeń przeszłości ale o to, jaką funkcję wyzwala ona przy kształtowaniu doświadczenia na przyszłość. Wiedza humanistyczna np. jest nią dlatego i o tyle, o ile wpływa ona na intelekt ludzki wyzwalająco, nie dlatego, że jest wiedzą o płodach umysłu ludzkiego w przeszłości.

Istotny humanizm w rozumieniu Deweya to nie jest humanizm literacki, ten bowiem zajmował się kulturą ludzką przeszłą i wychowywał specjalistów obcych ludzkości, istnieje natomiast dla Amerykanina humanizm jako technologiczny naturalizm, który operuje zagadnieniami bieżącej chwili, a o tę właśnie i o przyszłość Deweyowi chodzi.

Dla Deweya demokracja to jest nietylko pewna forma rządów ludu dla ludu lub przez lud, ale jest to w nowoczesnym systemie gospodarczym jakaś swoista forma życia, mianowicie rosnąca różnorakość interesów udzielnych i wspólnych, czyli różnych form współżyciowych, jest to wzajemne przenikanie się interesów grup i dostosowywanie się ich do coraz to nowych warunków. Wolność — to nie jest gotowa sfera praw ale wzrost indywiduum jako twórczej, autonomicznej osobowości; państwo nie ma stałej suwerenności, ono ma w sobie skupiać różnorakość społecznych sił i nie subordynacja ale koordynacja, nie standaryzacja programu ma być cechą istotną jego roli. Szkoła więc pracy — to jest wielość dróg kształcenia; tu program jest rozsocjologizowany przez życie i zróżniczkowany zawodowo.

Metoda nauczania schodzi się z metodą badania, jest to niejako duch danej gałęzi wiedzy. W szkole aktywnej nauczyciel jest zarówno uczącym, tak jak uczeń — bezwiednie — nauczycielem. Tu zdolność obserwacji, wytrwałość w poszukiwaniu, odpowiedzialność za wyniki zabierają nietylko intelekt ale całą osobowość ucznia, i ta aktywność potrafi w nim wyrobić więcej zmysłu społecznego i cnót oraz nawyków społecznych, niż etyka teoretyczna.

Ciekawe koleje dziejowe przechodziła praca. Świat antyczny naogół nisko ją ważył, niewoli zostawiał; chrześcijańskie średniowiecze otoczyło ją wysokiem poważaniem, humanizm nawrócił do

antyku, racjonalizm podźwignął, liberalizm i socjalizm wyniósł wysoko, wiek zaś „dziecka“ i powojenny, chorobliwy zmierzch kultury, uznał w niej niewyczerpane źródło zdrowia i siły. Dewey — to Amerykanin prawdziwy, typowy, to nienasycona żądza ruchu, niepowstrzymany pęd naprzód, to wieczna droga do przebudowy.

Jak daleko szedł Kerschensteiner za Deweyem (zwłaszcza jego dziełem *Ethical Principles Underlying Education)*, trudno nam orzec i ściśle odmierzyć, to wykaże kiedyś pióro powołane; być może, że i amerykański pedagog od niemieckiego niemało zaczerpnął, być też może (i napewno), że obaj mieli bądź wspólne, bądź odrębne źródła i drogi, których tyle widzimy, poczynając od sofistów, Sokratesa, Platona, Arystotelesa, poprzez Bacona, Kartezjusza, Lockea, Rousseaua, Kanta, Pestalozziego, Fichtego, Schleiermachera i tylu, tylu innych. Ważne jest to nadewszystko, że Kerschensteiner swoją *Teorję wykształcenia* napisał już w późnej starości, przeżywszy tak wiele na polu praktyki, jak chyba rzadko kto po Pestalozzim, możliwa jest więc zupełna odrębność i równoległość, bo nie brak zresztą i rozbieżności.

Chcemy tu, w tym okolicznościowym artykule, zwrócić uwagę czytelnika na pewne zasadnicze również poglądy Kerschensteinera, w szczególności na jego kapitalną pracę p. t. *Teorja wykształcenia* i teorję t. zw. wychowania obywatelskiego.

Kerschensteiner, także apostoł szkoły pracy, pracy ręcznej, organizator szkolnictwa dokształcającego i zawodowego, pełen zmysłu dla właściwości techniki, budował renesans pracy jako dźwigni wychowania, kładąc na czoło wszystkiego wykształcenia kształcenie zawodowe. Całe życie Kerschensteiner bojował z pojęciem wykształcenia „ogólnego“, z jego pretensjonalnością a nawet często fałszem, encyklopedyzmem. Jego pedagogikę ożywiał duch psychologicznej prawdy i socjologicznej praktyczności.

Teorja wykształcenia Kerschensteinera oparta jest o absolutne wartości moralnej i to autonomiczno-moralnej jednostki oraz o autonomiczno-moralną grupę. Wykształcenie jest to uzdolnienie człowieka do wartościowania, głębokie, indywidualne, obudzane przez dobra natury czy kultury. W duszy człowieka jakaś „wartość“, czyli jakiś interes organizuje dokoła siebie inne wartości, tworzy indywidualny ośrodek wykształcenia. Utworzenie się tego ośrodka zależy od tego, kiedy jednostka odkryje w sobie swoje skłonności. Kto z natury łączy zdolności, skłonności z zawodem, temu droga do duchowego centrum będzie najbliższa, przyczem niema wykształcenia „wyższego“ lub „niższego“. Kto swój zmysł wartościowy najlepiej wykształcił, jest posiadaczem równouprawnionej wartości kształceniowej, tak jak każda wiedza jest równouprawnionym posiadaczem wartości prawdy, a dzieło sztuki wartości piękna. Ten, kto ma —

cudzą wiedzę, nie różni się od leksykonu, natomiast ten, kto zmysł wartościowy dla rzeczy i ludzi ze swego otoczenia i zakresu pojęć ujawnia i według tegoż postępuje, ten ma przymioty wykształconego człowieka. To wartościowanie urabia się w kierunku dośrodkowym, przeżyciami, działaniem; wykształcenie nie jest nigdy dziełem zewnętrznej mocy kształceniowej, nie jest heteronomiczne, jest zawsze i tylko autonomiczne, jest zawsze skutkiem udziału interesu, jest walką przez całe życie o władztwo duchowego bytu, jest rozbudzeniem jaźni wszerz i wgłąb i tylko to, co buduje jakiś kształt wartościowy, ma zdolność kształceniową.

W każdym duchowym akcie włada duch jako całość, każde kształcenie ogólne wychodzi od wewnątrz, każde ma za swój cel rozszerzyć swój byt indywidualny i wydać go z siebie, podług najrozmaitszych założeń psychicznych — to jest to, co Kerschensteiner rozumie przez wykształcenie ogólne; cel zatem wykształcenia ogólnego nie leży zewnątrz indywiduum, ale w jego duszy. Wykształcenie z tego powodu jest indywidualne, poza pewnym okresem początkowym, bo każde wartościowanie nawiązuje do indywidualnych popędów, skłonności i interesów. Ponieważ zaś te osobiste właściwości pokrywają się z zawodem, z usposobieniem, przeto wykształcenie zawodowe jest najlepszym warunkiem tego wartościowania, jest niejako biologiczną stroną procesu kształceniowego. Etos zawodowy wiedzie do wyższych sfer ducha, bo jest także oparty na wartościowaniu i jego ocena dokonywa się także *sub specie aeternitatis*. Ideał urządzenia życia poprzez różne wartości, wreszcie poprzez Boga i w Bogu nie znosi nad- i podporządkowania między wykształceniem ogólnem i zawodowem. Ogólne, odleglejsze od życia, idzie dotąd przed zawodem ale osobowe wykształcenie, jako przetworzenie człowieka, jako wydoskonalenie go, jest zadaniem rozleglejszem, płynnem, nigdy nie kończącem się, a zawodowe wykształcenie może mu równie dobrze służyć jak ogólne.

Czy teraz Kerschensteiner tym różnym wartościom i wartościowaniu wyznacza jaką hierarchiczność i jakie kryterja bierze za podstawę, tego nie umiemy określić; Kerschensteiner-praktyk nie lubił teorji, choć ostatecznie i on musiał zakończyć teorją. Podobnie, czy aspekt zawodowy jest naprawdę zależny od wartości osobowych, kiedy to wartościowanie się rodzi itp., nie wiemy. Dewey boi się zwężenia wykształcenia ogólnego na podstawie zawodowej, zarówno ze względu na specjalny jego charakter jak i na brak czasu.*)

*) Prof. B. Nawroczyński zwraca uwagę na wzajemną zależność i ścisły związek obu rodzajów wykształcenia, rozświetlając ten problem w swoich *Zasadach nauczania* na str. 101—138.

Z kwestją wykształcenia zawodowego wiąże się u Kerschensteinera jedno z najkapitalniejszych zagadnień, t. zw. wychowanie obywatelskie, państwowe. — Co jest zadaniem państwa? — pyta Kerschensteiner. Czy tylko zabezpieczenie społeczeństwu obrony od zewnątrz? Nie, państwo ma i wrogów wewnętrznych; gdzie czynność jednostki okazuje się nie wystarczającą albo niezgodną z interesem całości, tam państwo winno objąć obowiązek obrony tej całości. Państwo, broniąc praw jednostki, ma w szczególności wyrównywać sporne interesy miljonów obywateli, ono ma być ośrodkiem równowagi całości wobec chaotyczności interesów jednostkowych. Troska państwa o tę równowagę odpadać będzie w miarę rozwoju i wzrostu autonomicznej etyki obywateli. Otóż tę autonomję etyczną można kształcić przez a) szerzenie zrozumienia zadań państwa, b) osiągnięcie osobistych sprawności i usposobień do pracy dla społeczeństwa, dla państwa.

Kerschensteiner zauważa bystro, że dzisiaj wielki przemysł fabryczny i przeludnienie miast przynoszą zanik rodziny i tradycji zawodowej a bogactwo i żądza użycia idzie w parze z nędzą, i głodem, brakiem pracy, higjeny, że zatem państwo musi wejść na drogę daleko patrzącej polityki wychowawczej, odważnej, pełnej serca i rozsądku, liczącej się z zagadnieniami gospodarczemi, że szkoła powszechna o wiele wcześniej zwalnia wychowanka, niżli on będzie zdolny zrozumieć swe zadanie obywatelskie i nabrać sił do służby ogółowi. Jak to zadanie swoje wobec miljonów spełniać będzie państwo? Kerschensteiner otwarcie głosi, że nakazane w Niemczech przez konstytucję weimarską „pouczanie obywatelskie“ nie prowadzi do celu, jest niewystarczające, domaga się natomiast organizacji wychowania obywatelskiego przez przemianę tysiącznogłowej szkoły na zespoły mniejsze, wspólnoty pracy. Jeśli chodzi o teorję, to w tym względzie należy ograniczyć się do jasnego, przykładowego uprzytomnienia sobie zależności specjalnych, np. gospodarczych, społecznych interesów zawodowych ucznia, od interesów współobywateli i ojczyzny; zgoła zbyteczne są encyklopedje nauk, mieszczące się w podręcznikach, czasem 2-tomowych o 630 stronach! Co zaś się tyczy wychowania tej tęgości jednostki, która ma jej pozwolić zdobyć miejsce w społeczeństwie, to Kerschensteiner stawia na pierwszem miejscu wykształcenie zawodowe, zaprawę do dzielności zawodowej. Dzielność zawodową nazywa on *conditio sine qua non* każdego wychowania państwowego, albowiem w drodze ku niej, w wychowaniu ku pracy radosnej i sprawnej rozwijają się te cnoty obywatelskie, które są fundamentem każdego, naprawdę etycznego wykształcenia: sumienność, pilność, wytrwałość, panowanie nad sobą, inicjatywa, odwaga cywilna, poczucie sprawiedliwości i ofiarne oddanie się ogółowi,

o ile np. wychowanek będzie czynny w stosunku do otoczenia, gdyż wszelka cnota rozwija się działaniem.

Kerschensteiner nie zacieśnia jednak wychowania obywatelskiego do wykształcenia zawodowego, owszem, obawia się on, że to ostatnie może nawet wyrobić w wychowanku pewien zasób szkodliwego egoizmu. Jemu chodzi o aktywność wogóle, o wyżycie się czynne wogóle, praca zaś zawodowa nadaje się, jest środkiem wychowania obywatelskiego dlatego, gdyż tworzy podstawę kształcenia woli i wiąże z sobą najrychlej interes chłopca a następnie z nim interes ogólny. „Charakter zdobywamy nie czytaniem książek i słuchaniem peror, ale przez nieprzerwane, własne działanie".

Wychowanie państwowe wymaga lojalnej współpracy rządu, gminy, związków zawodowych. Z pewną dumą kładzie K. na czele swej *Staatsbürgerkunde* słowa K. Steina: „N i e j e d y n i e s z k o ł a a l e u d z i a ł o g ó ł u w s p r a w a c h c a ł o ś c i jest najpewniejszą drogą wydoskonalenia duchowego i moralnego narodu" i wskazuje na tajemnicę wychowania obywatelskiego w Anglji, mianowicie na liczne i bogate związki zawodowe, na fakt, że rdzeniem wychowania obywatelskiego w Stanach Zjednoczonych Półn. Ameryki jest właśnie rozbudowa obowiązkowej szkoły dokształcającej podług większych lub mniejszych zawodowych ugrupowań uczniów.

Szkoła dokształcająca zawodowo nie może, oczywiście, powtarzać programu naukowego szkoły powszechnej, nauka tu rozspecjalizowuje się bardzo szeroko. Kiedy w r. 1906 wprowadzono ją w życie w Monachjum, to w 7 centralnych szkołach rzemieślniczych i powszechnych urządzono 43 szkoły różnego fachu z 80 salami i 60 pracowniami, nadto urządzono w 12 punktach miasta szkoły dokształcające dla robotników niekwalifikowanych i bezrobotnych. Szkoła tak urządzona rozwija nadto wychowanie obywatelskie w szeregu mnóstwa instytucyj i zorganizowanego samorządu (bibljoteki, kasy, straże ogniowe, sporty, obchody, zabawy itd.) i przy udziale związków oświatowych wyższego rzędu, wciąż i wciąż ucząc tej prawdy, że n a u c z a n i e a k s z t a ł c e n i e c h a r a k t e r u to są d w i e r z e c z y r ó ż n e, że wiadomości o państwie można nabyć kiedykolwiek i bez szkoły, natomiast najważniejsze są cnoty obywatelskie, które daje tylko systematyczne wychowanie w pracy. Praca sprzęga ludzi, wspólnota pracy tworzy tak wielkie dzieła, jak średniowieczne tumy i „nic mnie" — poza wspólnotą — „nie może ratować z rozpaczy oprócz myśli, że na mój ból kolega mój nie jest obojętny". Cnoty obywatelskie mogą rosnąć tylko na glebie społecznego współżycia młodzieży. „Jak długo nasze zakłady naukowe nie staną się szkołami społecznego życia, albo przynajmniej takiego życia w ramach swych organizacyj nie

będą pędzić, tak długo będziemy zupełnie bezskutecznie żądali od nich wychowania obywatelskiego".

Niewyczerpany problem wychowawczy kończy się u Kerschensteinera pytaniem o zawód nauczyciela. Któż to jest nauczyciel?

Nauczyciel — to swoisty typ socjalny i życiowy. Niemasz nauczyciela przedewszystkiem bez sympatji ku dziecku, bez wczucia się w duszę dziecka i zlania się z nią, bez pewnej wyobrażalności i zabawkowości dziecka, wolnego od kryterjów pożytku, systematyki poznania, ambicji władzy.

Co do sfery intelektu, to najważniejsza jest dla nauczyciela zdolność do osobowej diagnozy, zdolność, pozwalająca mu odkrywać we wychowanku drogę do samopoznania, następnie pewna stałość, zwartość i jedność charakterowa w stosunku do teoretycznych, estetycznych czy religijnych wartości.

Najgłębszym pokładem duchowym jego światopoglądu jest wiara w wartości wieczne, w wyższość rozumu nad zmysłami, wiara w kulturalny postęp jednostki i całej ludzkości. Dobry nauczyciel obserwuje rozumnie dystans między materjałem a uczniem, stara się o logiczną jasność swego wykładu a równocześnie śledzi twarze uczniów, wierzy w to, czego uczy, czyli uczy żywo, z przejęciem i zapałem. Tyczy się to szczególnie takich przedmiotów, jak historja, nauki estetyczne, religja. Nauczyciele tych przedmiotów muszą to być ludzie z czuciem, nigdy nie powtarzający się, zawsze żywo wzbierający w swem sercu, ludzie pociągający świeżością.

Nauczycielem może ten tylko być, kto odczuwa szczęście w oddziaływaniu na przyrost duchowy drugich, kto posiada zawsze tyle młodości, że ani ciężar lat, ani trud życia nie zdołają w nim zasypać źródła, z którego bije niewruszona wiara w triumf wiekuistych wartości, kto ucząc, widzi, że potrafił związać z sobą duchowo gromadkę „swoją" nietylko rzeczową lekcją, ale całą nieważką potęgą swojej indywidualności.

Jak w ojczyźnie, jak w całym świecie, tak i w Polsce powaga naukowa u teoretyków, uznanie pedagogów-praktyków łączą się z popularnością organizacyj pedagogicznych w duchu szkoły pracy, z uwielbieniem dla osobistych, pięknych zalet pogodnego charakteru śp. Jerzego Kerschensteinera, szlachetnego idealisty, niezmożonego poszukiwacza i odkrywcy nowych dróg. Gdy naród polski z niczego albo tylko ze skromnego dorobku przedwojennej szkoły poczynać musiał, byli u nas tacy, którzy z niedowierzaniem a nawet lekceważeniem przyjmowali taką dźwignię wychowania, jaką jest praca ręczna i wogóle „szkoła pracy", ujęta właściwie, w duchu zasad śp. Kerschensteinera. Zanim zresztą rozbudowało się dzisiejsze szkolnictwo niemieckie

w duchu zmarłego reformatora, musiał śp. Kerschensteiner i tam także wypić niemało goryczy od swoich ziomków, wiernych „poddanych“ Hohenzollernów, co jednak tylko podniecało tem bardziej twórcę „nauki obywatelskiej“. Dzisiaj i my także możemy z dumą spojrzeć wstecz na naszą „szkołę pracy“, jako triumf ducha nad materją, w myśl haseł Kerschensteinera.

Polska szkoła, polska myśl i literatura pedagogiczna zachowają głęboki wpływ idei Kerschensteinera na swoje odrodzenie we wdzięcznej pamięci.

Poznań. Dr. Jarosław Wit Opatrny.

SZKOŁA PRACY W UJĘCIU KERSCHENSTEINERA.

Jeśli zwrócić uwagę na nowe wychowanie i nauczanie, to wybitne miejsce w tym ruchu zajmuje Jerzy Kerschensteiner (ur. 1854 r. w Monachjum). Sama osobistość reformatora może być przykładem pędu rozwojowego nauczycielstwa ludowego, zwłaszcza w Niemczech. Wszak niejednokrotnie zauważyć się daje, że wielkie idee reformatorskie w dziedzinie nauczania i wychowania zrodziły się właśnie w rzeszach nauczycielstwa ludowego.*)

Sam Kerschensteiner był absolwentem seminarjum nauczycielskiego, później nauczycielem pomocniczym, dopiero po złożeniu matury gimnazjalnej, ukończeniu studjów uniwersyteckich i praktyce nauczycielskiej w gimnazjum wybił się na czoło ruchu pedagogicznego w Niemczech. Ostatnio był honorowym profesorem pedagogiki w Monachjum.

Od niego wywodzi się termin „szkoła pracy“, po raz pierwszy użyty przezeń w r. 1908 na uroczystościach ku czci Pestalozziego w Zurychu. W wygłoszonym tamże referacie przedstawił obraz szkoły przyszłości, która musi się odrodzić w duchu Pestalozziego, szkoły, która obok pracy umysłowej będzie w równej mierze uwzględniała i pracę fizyczną.

Minęło już 24 lat od tego czasu. Kerschensteiner zdołał pojęciu szkoły pracy dać podstawy praktyczne i stworzyć nowy system pedagogiki w przeciwstawieniu do wszechwładnego wówczas herbartyzmu. Jako radca szkolny w Monachjum w latach 1895/1919 przystąpił do przekształcenia szkoły bawarskiej w duchu odrodzenia pestalozzyzmu.

Wychowanie w ujęciu Kerschensteinera jest wychowaniem państwowem. Ideałem jego jest takie państwo, które w swe cele

*) Celowo używam terminu nauczycielstwo l u d o w e, gdyż taki termin dziś jeszcze w Niemczech obowiązuje. O szkole powszechnej można mówić tylko w szkolnictwie jednolitem. Zdaje się, że poza Polską termin ten nigdzie się jeszcze nie przyjął. Wprawdzie Petersen nazwał swą szkołę w Jenie powszechną, jest to jednak tylko szkoła doświadczalna. Termin nie zdobył sobie zatem sankcji w szkolnictwie oficjalnem Rzeszy.

i urządzenia wciela ideę moralną. Jednostka może zdobyć należyte ukształtowanie moralne tylko przez państwo, które jest najwyższem zewnętrznem dobrem moralnem. Państwo ze swej strony winno zapewnić każdej jednostce przez wychowanie moralną ideę, zaspokoić potrzeby naukowe, estetyczne, religijne i gospodarcze obywateli. Posiada więc cel dwojaki:

1. egoistyczny, wyrażający się w trosce o wewnętrzną i zewnętrzną obronę obywateli oraz o ich dobrobyt fizyczny i duchowy,

2. altruistyczny, wyrażający się w stopniowem wprowadzeniu panowania wartości humanitarnych w społeczeństwie, w rozwoju samego państwa w moralną społeczność i zużytkowaniu jego sił w pomnażaniu dóbr kulturalnych i prawnych.

Jeżeli państwo ma ten cel osiągnąć, winien każdy obywatel państwa spełnić jakąś funkcję w tym żywym organizmie, jakim jest państwo. Każda jednostka winna zatem posiadać zdolności i chęci ku temu. Do tego życia państwowego ma przygotować szkoła. Zadaniem jej jest:

1. przygotowanie do zawodu,

2. wdrożenie ucznia do wykonania prac zawodowych z myślą o interesach organizacji państwowej,

3. rozwijanie w uczniu siły i zdolności, aby przez pracę zawodową i doskonalenie specyficznej swej wartości przyczynił się do rozwoju państwa w kierunku ideału moralnej społeczności.

Kerschensteiner zgadza się z Deweyem, że do 14 roku życia przeważają u dziecka instynkty i popędy do zajęć ręcznych. Szkoły winny więc być wyposażone w warsztaty, gdzie popędy te mogłyby być zaspokojone. Kerschensteiner wprowadził do szkół naukę robót ręcznych jako osobny przedmiot, celem wykształcenia tych organów, które będą potrzebne w wykonywaniu przyszłego zawodu. Nie chodzi mu o wtajemniczenie w sposoby pracy, w zaznajomienie dzieci z maszynami i surowcem, które są potrzebne w pewnym określonym zawodzie, a więc roboty ręczne nie są nauką zawodową w ścisłem tego słowa znaczeniu. Mają one raczej wdrożyć ucznia do rzetelnych metod pracy, do coraz to większej doskonałości, gruntowności i rozwagi oraz rozbudzenia należytej radości pracy. Roboty mają dopomóc szkole osiągnąć cele powyżej podane. Chociaż roboty ręczne w ujęciu Kerschensteinera są tylko jednym z przedmiotów szkolnych, to jednak spodziewa się, że przez rozwój popędów do zajęć ręcznych, osiągnie się i swobodniejszy i pewniejszy rozwój zdolności umysłowych, da się rozwinąć czynną postawę duchową ucznia, związaną z wszelką pracą praktyczną ucznia, a przez to ułatwić przejście od zainteresowań praktycznych do teoretycznych.

Dalej spodziewa się Kerschensteiner, że przez naukę robót ręcznych w szkole osiągnie się umoralnienie samej pracy zawodowej. Wszak uczniowie nie pracują dla zapłaty, ale z tem przeświadczeniem, że praca ich wychodzi na pożytek społeczności. Dla obudzenia tego przeświadczenia Kerschensteiner uznaje większą wartość pracy gromadzkiej od pracy indywidualnej. Nauczanie winno być zorganizowane w związki pracy (Arbeitsgemeinschaft); wtedy u każdej jednostki obudzi się poczucie odpowiedzialności i wyrobi się praktyczna kultura duchowa.

Tak jak przez wspólną pracę uzyska się umoralnienie zawodu i wszelkiej pracy, tak przez celowo zorganizowane związki winno się zmierzać do współpracy nad umoralnieniem społeczności.

Za zasługę Kerschensteinera należy uważać zrozumienie znaczenia pracy ręcznej w wychowaniu. Równouprawnienie zajęć ręcznych z zajęciami umysłowemi było wielkim krokiem naprzód. Ponieważ praca posiada znaczenie społeczne, każdy uczeń staje się niezastąpiony w wykonywaniu tejże, będzie mógł więc jednocześnie włożyć w pracę swą wartość indywidualną.

Prace ręczne zdaniem Kerschensteinera mają i wielki wpływ na urobienie charakteru wychowanka. Czy jakiś charakter dzięki wychowaniu może się stać piękny, o tem decydują cztery siły: siła woli, jasność sądu, subtelność i uczuciowość. Zwłaszcza od głębi i trwałości uczuć, które kojarzą się z jakąś zasadą naszego postępowania, z jakąś wytyczną naszego sumienia, z jakąś ideą naszego poglądu na świat czy życie, zależy w poważnej mierze stałość naszych postanowień i energja, z jaką wprowadzamy je w czyn. Uczucia są więc motorem woli. Aby się wola mogła rozwijać, potrzebuje ciągłego wyładowania się w czynie. Jasność sądu może człowiek zdobyć sobie tylko wtedy, gdy na podstawie doświadczeń sam dochodzi do wyobrażeń i pojęć. Aby zaś rozszerzyć zakres subtelności, rozum i serce muszą zawczasu poznać w całej pełni stosunki realne i w ten sposób przyzwyczaić się do szybkiego i różnorodnego reagowania.

Odpowiednio do swego celu wychowawczego stara się Kerschensteiner przekształcić i metody nauczania poszczególnych przedmiotów, stwierdza, że wprowadzenie robót ręcznych do szkoły nie jest jeszcze przekształceniem szkoły na zasadach szkoły pracy. Nie zawsze też wzbogacają się metody nauczania, o ile przyjmują roboty ręczne. Modelowanie zamku feudalnego, rysunek turnieju rycerskiego, szkic pola walki mogą się przyczynić do lepszego zrozumienia zjawiska historycznego, mogą zwrócić uwagę dziecka na szczegóły niedostrzegalne przy zwykłej nauce książkowej, nie są jednak jeszcze przekształceniem metodyki w duchu szkoły pracy. Wszak i podczas rysunku turnieju czy

modelowaniu zamku rola dziecka jest odtwórcza a nie twórcza. Praca ręczna na usługach jakiejś gałęzi nauczania tylko wtedy jest kształcąca, kiedy pojęcia i wiedza wyrastają z faktów codziennego doświadczenia i materjał wyobrażeniowy nabywać trzeba drogą obserwacji przez zmysły. Zasada szkoły pracy jest tylko wtedy zachowana, kiedy praca wnikania w krąg wyobrażeń i sposób myślenia właściwe są danej dziedzinie i kiedy przystosowane są do takich metod pracy, jakie rozwinęły się w danej dziedzinie. Nauczanie historji odbywa się więc na zasadzie szkoły pracy, o ile uczeń zdobywa wiedzę na podstawie tekstów źródłowych, nauczanie przyrody wtedy, gdy uczeń dochodzi do pojęć na podstawie doświadczeń laboratoryjnych. Postawa ucznia winna być podobna do postawy uczonego, w podobny sposób winien zdobywać pojęcia i sądy. Tak to szkoła pracy przez swe metody i sposób postępowania wyzwala z dostępnych jej wytworów kultury tkwiące w nich wartości kształcące.

System szkoły pracy Kerschensteinera posiada swoje zalety. Praca ręczna zdobywa sobie należne miejsce i została podniesiona do godności powołania. System uwzględnia współdziałanie uczniów i przekształca klasę w zorganizowaną spólnotę, w której mogą się wyżyć indywidualne wartości uczniów. Nauczaniu prześwieca pewna idea, którą nie jest już encyklopedyczne opanowanie wiedzy, ale przygotowanie do zadań życia.

System ten budzi jednak i pewne zastrzeżenia. Czy abstrakcyjnemu ideałowi państwa nie podporządkował Kerschensteiner metod nauczania i wychowania? Czy zmierzanie do tego abstrakcyjnego ideału nie odbyło się kosztem psychologji dziecka? Kerschensteiner, wprowadzając roboty ręczne do szkoły, oparł się wprawdzie na instynktach i popędach dziecka; czy jednak metody, wprowadzające przedwcześnie doświadczenia laboratoryjne i badania źródłowe, nie są nieliczeniem się z właściwościami wieku dziecięcego? Nie wyczuwa się też koordynacji przedmiotów szkolnych, przeciwnie te, których uczono, uległy jeszcze dalszemu rozbiciu, tak że w trzecim roku nauczania w szkołach monachijskich nauka języka ojczystego rozpada się na odrębne przedmioty czytania, gramatyki, wypracowania, kaligrafji, pisowni, z których każdego uczy się osobno. Może dla samych przedmiotów system ten jest dobry, czy jednak nie przygniata on wrażliwej duszy dziecka?

Jeśli chodzi o szkołę powszechną, to stwierdzić trzeba, że przedwczesne wprowadzenie kursu systematycznego z samodzielnemi badaniami dzieci nie jest wskazane, gdyż przerodziłoby się to w pusty dyletantyzm. Jakiego wyniku możemy się spodziewać po chłopcu 11-letnim, któremu damy do ręki niezrozumiały mu tekst z w. XVI i każemy urobić sobie pojęcie o ówczesnem życiu.

Czy nie przerodziłoby się to w werbalizm gorszy od werbalizmu starej szkoły? Słuszność Kerschensteinera tkwi w tem, że stara się uczniowi w myśl swego mistrza Pestalozziego dać wątek, nadający myśli ucznia odpowiedni kierunek, powtarza jednak i błąd Pestalozziego — przedwcześnie zamienia naukę na systematyczny kurs naukowy. Chociaż u Kerschensteinera zauważymy ten sam punkt wyjścia co u Deweya, to jednak pedagogika Deweya posiada tę wyższość, że szkoła jego jest samem życiem, podczas kiedy szkoła Kerschensteinera przygotowuje do życia. Już Wyneken, współpracownik Lietza, zwrócił uwagę na to, że dzieci i młodzież posiadają „swój własny styl", „swą własną kulturę", którą pielęgnować należy. Momentu tego Kerschensteiner nie uwzględnił.

Nasza współczesność pedagogiczna, która Kerschensteinerowi bezwzględnie dużo zawdzięcza, zdaje się jednak iść inną drogą. Opiera się na przeżyciach dziecka w jego otoczeniu. Na podstawie tych przeżyć organizuje nauczanie szkolne tak, że odpada w niższych oddziałach nawet podział na przedmioty (Gesamtunterricht). Niektóre szkoły hamburskie posuwają się nawet tak daleko, że i w wyższych oddziałach nie uznają podziału na przedmioty, ale to jest może znowu popadanie w drugą skrajność.

Zarzucają Kerschensteinerowi również, że nie może być ostatecznym celem wychowania przygotowanie do zawodu, a tem samem do pełnienia pewnej funkcji w państwie. Pod tym względem wystąpił przeciwko Kerschensteinerowi Gaudig na kongresie pedagogicznym w Dreznie w r. 1911, żądając wychowania osobowości wychowanka. Kerschensteiner odpowiedział jednak, że wychowanie osobowości pokrywa się zupełnie z jego celem wychowawczym. W dziedzinie teleologji wychowawczej ogólnie zauważyć się daje dzisiaj pewien chaos. Radykalniejszym, np. Scharrelmannowi, wogóle nie przyświeca żaden cel wychowawczy, gdyż są zdania, że celu dostarczy samo życie, a wychowawca nie ma prawa wpływać na ukształtowanie się życia w przyszłości; należy przecież do generacji, która nowym czasom już nic dać nie będzie mogła. Trudno się zupełnie zgodzić z tem, dlatego też pedagogika współczesna powinna zmierzyć do jasnego sprecyzowania absolutnego ideału wychowawczego.

Bibljografja: Z pism Kerschensteinera w przekładzie polskim ukazały się: — *Charakter, jego pojęcie i wychowanie.* Warszawa 1932. (Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Nr. 28.) — *Pojęcie szkoły pracy.* (Biblj. Przekładów Dzieł Pedagogicznych. T. 4.) Lwów-Warszawa. 1926.

Poza tem omówienie poglądów pedagogicznych Kerschensteinera znajdzie czytelnik w następujących książkach: H. Rowid: *Szkoła twórcza.* Kraków. 1926. — Dr. M. Ziemnowicz: *Problemy wychowania współczesnego.* Kraków. 1928. — S. Hessen: *Podstawy pedagogiki.* Warszawa. 1931. (Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Nr. 25/27.)

N. L. Bandura.

INSTYTUT MIĘDZYNARODOWEJ PEDAGOGIKI W MOGUNCJI.

Instytut Międzynarodowej Pedagogiki (Institut für Völkerpädagogik) powstał z inicjatywy dr. Ehrharda, burmistrza Moguncji, na wniosek dr. Feldmanna, dyrektora tamtejszego Instytutu Pedagogiki, i został zorganizowany przez dr. F. J. Niemanna, dyrektora Depart. Centr. Inst. Pedag. w Berlinie; Niemann też jest obecnie jego kierownikiem. W skład Kuratorjum Instytutu wchodzą czołowe figury z administracji szkolnictwa Rzeszy, kierownicy akademij i instytutów pedagogicznych oraz konsularnych, rektorzy uniwersytetów, teoretycy i praktycy m. i. E. Spranger i zmarły niedawno J. Kerschensteiner. Instytut cieszy się życzliwem poparciem władz Rzeszy, rządu heskiego i m. Moguncji, ale opiera się materjalnie na współpracy pedagogicznych związków niemieckich. Instytut wydaje od stycznia b. r. komunikaty. Zeszyt I przynosi wiele ciekawych informacyj o genezie, organizacji i celach tej nowej, ważnej placówki światowej propagandy pedagogiki powojennych Niemiec.

Instytut powstał w r. 1931, założony w ...cytadeli, pustej, opuszczonej przez wojska francuskie, siedzibie jeńców-oficerów armij koalicyjnych. 2000-letnie, augustowskie *Moguntiacum*, stara macierz Kościoła Niemiec i stolica św. Bonifacego, potem „Złota Moguncja“ koronacyjna, rodzinne miasto Gutenberga, w którem Niemcy przygotowują na r. 1940 500-lecie sztuki drukarskiej i założenie Międzynarodowego Muzeum Druku, kipi teraz, po ciężkich czasach okupacji, życiem nauki i wychowawczej pracy w szeregu nowocześnie urządzonych gmachów, jakby jakie miasto pedagogiczne lub „Dom Ludów“, rozsiadły szeroko obok bastjonu Druzusa...

„Niechajże powstanie na wzgórzu cytadeli moguckiej instytut, jako praca ducha, czasu niedoli niemieckiego ludu; niechaj się wznosi instytut ten, oparty na idei potężnej wiary w moc dobra w człowieku, dobra w każdym człowieku, dobra w każdym ludzie Europy i za morzami! Niech to będzie arena wyścigów i wysiłków wszelakich w służbie wychowania i nauki młodzieży, tej młodzieży, która po naszych twardych, żelaznych czasach wojen politycznych i gospodarczych szuka dróg, wiodących do pojednania, aby służyć duchowi, który ma prowadzić ludzi na drodze pokojowej pracy ku prawdziwej, czystej ludzkości. Tak to więc ten nasz „Dom Narodów“ wstępuje w służbę świętych zadań kultury: „wychowania rodzaju ludzkiego“ — pisze pięknie dr. Niemann.

Nowe siedlisko pracy i myśli wychowawczej, powstające w środowisku dróg Paryż - Berlin, Londyn - Rzym, Amsterdam -

Szwajcarja, ma łączyć, skupiać pedagogów świata. U wszystkich narodów staje się coraz widoczniejsza potrzeba przeciwstawienia powszechnemu rozbiciu idei zjednoczenia — w pracy i poczynaniach pedagogów, powołanych do wychowania przyszłych pokoleń. To uświadomienie znać w pismach i książkach, ale teorja nie starczy. „My musimy przejść do działania, do czynu!". „Wszyscy pedagogowie, niech pochodzą skądkolwiekbądź, niech będą jakiegokolwiekbądź poglądu, wszyscy bez wyjątku będą tu mile witani jako bojownicy ideałów pedagogicznych i twórczego postępu!" — wołają Niemcy.

Tworzą nie na żarty. Z pośród około 10 ogromnych i mniejszych pawilonów byłej cytadeli najważniejszą część stanowi pawilon pedagogiki niemieckiej. Jest to gmach średni, obejmuje on około 50 sal, obrazujących życie wszelkich szkół, odtworzone tu wybornie przez nauczycielstwo Niemiec. Zasadą zaś wystawową nie jest tu ilość materjału jak raczej jakość i dyspozycja, tok zajęć, przegląd dróg, zabiegów i wyników dorocznych względnie pełno-programowych. Są tu zobrazowane prace takich szkół jak Lichtwarka z Hamburga, Katedralna Szkoła w Lubece, szkoły doświadczalne z Magdeburga i Drezna, szkoła Waldorf - Odenwald, osiedla szkolne wiejskie itp.

W drugim gmachu nieustającej wystawy, w 24 salach, pokazują różne narody swoje szkoły, plany, materjały. Tu zapładnia jeden naród — drugi naród, tu się Europa uczy u Ameryki, Wschód od Zachodu, Północ globu od Południa i naodwrót. Jest tu też „honorowa galerja pedagogiczna", mieszcząca biusty i portrety wielkich wychowawców wszystkich narodów.

Następny pawilon oddany jest pomocom naukowym. W 40—50 salach pokazują tu kolosalny zbiór najlepszych wytworów i nakładów najnowszych pomocy naukowych; tu wszystko można widzieć naocznie, wypróbować, wybrać. Jest tu m. i. sala kinowa na 100 miejsc dla wypróbowywania najrozmaitszego typu szkolnych aparatów filmowych, oraz bogate archiwum filmów pedagogicznych i innych.

W dwóch specjalnych halach mieszczą się znów modele najrozmaitszych budowli szkolnych wraz z planami i kosztorysami, typami ławek, tablic i innych wszelakich sprzętów i urządzeń szkolnych.

Dwa pawilony o 52 salach przeznaczone są dla wycieczek pedagogów i studentów, są to więc jakby stałe pedagogiczne hotele, ponieważ w Instytucie odbywają się nieustannie wystawy, pokazy, lekcje, zjazdy. (Całodzienny pobyt w domach gościnnych Instytutu kosztuje od 4 do 6 marek.)

Tak np. w roku bieżącym wystawiać mają Austrja, Węgry, Czechosłowacja, szkoły misyjne, Ameryka. Obradował tu też

w czasie feryj wielkanocnych kongres redaktorów pism pedagogicznych. W przygotowaniu jest uroczysty obchód 150-lecia urodzin Fryderyka Fröbla z wystawami ogródków i seminarjów ogródkowych, wystawy szkolnych robót ręcznych, szkół rękodzielniczych, grupowe lekcje praktyczne z dziedziny wszelkich nauk humanistycznych. Warto tu widzieć pracę najniżej zorganizowanych szkółek ludowych, zdumiewające wyniki rozumnie prowadzonej „szkoły pracy", pokazy z osiedli (Landerziehungsheime i Landschulheime). Są sale przedmiotów, np. rachunków, przyrody, fizyki, pokazujące w podłużnym przekroju pełny tok pracy od najniższej klasy aż do najwyższej. Powstaje tu specjalny oddział międzynarodowej literatury dziecięcej i czasopiśmiennictwa dla młodzieży. Mnóstwo specjalistów-pedagogów — jakby w jakiejś „Olimpjadzie" stałej — wystawia tu najnowsze, ciekawe przedmioty, coraz to inne kraje, coraz to nowe związki nauczycielskie zawodowe, fachowe i specjalne, urządzają tu swoje pokazy, dłuższe lub krótsze zjazdy i doświadczalne lekcje, słowem, — kryminał uśmiecha się szczęściem pracy, ...a przytem są rozrywki: wycieczki Renem; ludzie poznają się bliżej...

Z prac tej nieustającej wystawy praktyki i teorji edukacyjnej wychodzi szereg komunikatów, programów, streszczeń, tez, które można nabywać tanio. M. i. ukazały się: praca skromnego a znakomitego nauczyciela szkoły ludowej w Hornbach (Odenwald) W. Beckera pt. *Aus meiner Dorfschularbeit* i W. Kirchera (Westerwald) *Das Haus in der Sonne*, oba dzieła sztuki pedagogicznej podobno pierwszej klasy. (Cena za obie prace 1,20 M.)

Poznań. J. W. O.

SZKOŁY PRZYGOTOWANIA ZAWODOWEGO WE WŁOSZECH.

Wiadomo, że pierwszem zadaniem, jakie zapragnął rozwiązać faszyzm, zaledwie utwierdziwszy się we władzy, obejmowało szkolnictwo. Rozwiązał je zapomocą reformy, związanej z imieniem filozofa Gentilego, różnicującej typy szkół zgodnie z podstawowemi formami działalności i zasadniczemi wymaganiami życia i nadającej nowy charakter nauczaniu, które przestało być zbiorem udzielanych wiadomości a stało się, jak chcieli tego zresztą wszyscy wielcy pedagogowie, żywą siłą, pobudzającą duchową twórczość.

Wychowanie, według nowych wymagań, nie jest tylko wykształceniem, ale staje się prawdziwem wychowaniem narodowem, tj. formowaniem jednolitej duchowości, świadomej swojej przynależności do narodu. Praktyka nasuwa nieraz w reformie konieczność zmian. Za czasów dwóch ostatnich ministrów Belluzzo i B. Giuliano rozwinięty został ustawą z dnia 7 I 1929 r. i dekretem

z dnia 6 X 1930 r. istniejący już w zaczątku nowy typ szkoły, zwanej szkołą przygotowania zawodowego. Włochy stają się coraz bardziej narodem pracowników; było więc naturalne, że rząd poświęcił najwięcej uwagi tej wielkiej masie przyszłych obywateli, pochodzącej z ludu i z drobnego mieszczaństwa, która kończy szkoły elementarne i przygotowanie swe do pracy w polu, w warsztacie, w drobnym i średnim handlu. Stworzona dla nich szkoła przygotowania zawodowego posiada cztery typy: rolniczy, rzemieślniczy, handlowy i morski, w zależności od tego, czy w danej okolicy przeważa ten czy ów typ działalności ekonomicznej. Nauka, udzielana w tych szkołach, ma dać uczniom oprócz wykształcenia ogólnego, wiadomości z zakresu wiedzy technicznej w związku z przyszłem ich polem działania i przygotować do możliwie największej wydajności w przyszłej praktycznej działalności. Wielką rolę odgrywają ćwiczenia praktyczne, będące zarazem podstawą do formowania charakterów, rozwijające zdolność refleksji, dokładność i precyzyjność i umiejętność oceny własnych uzdolnień.

Licząc się z potrzebami małych środowisk, stworzono również roczne i dwuletnie kursy przygotowania zawodowego, aby dzieci wiejskie, po skończeniu kursu elementarnego, mogły otrzymać, choć w skromniejszym zakresie, zasób wiadomości przydatnych przyszłym pracownikom.

Szkoły przygotowania zawodowego stanowią całość same w sobie, w myśl jednak zasady dania możności kontynuowania studjów aż do stopni najwyższych tym, co mają po temu zdolność, chęci i środki; uczniowie po ukończeniu trzyletniego kursu w szkole mogą zapisać się do czwartej klasy instytutów technicznych, albo do czwartej klasy instytutów magistralnych. Po odbyciu kursów rocznych albo dwuletnich można zawsze uzupełnić je w szkole trzyletniej i w ten sposób otworzyć sobie drogę do wyższych studjów, które zatem nie są zamknięte nawet dla uczniów tych zredukowanych kursów.

Wykładającymi w szkołach przygotowania zawodowego muszą być profesorowie, którzy ukończyli uniwersytet. Jednakże pierwszy zastęp profesorów rekrutować się będzie z zastępu zniesionych kursów integralnych.

Szkoły przygotowania zawodowego stanowić mają jednocześnie środek w walce z urbanizacją, podjętej przez rząd włoski.

Wobec starań, jakiemi otacza rząd szkoły przygotowania zawodowego, nowy typ szkół, którego przegląd zrobiliśmy, zacznie zapewne wydawać w zakresie wykształcenia zawodowego mas pracujących te wybitne rezultaty, jakich po nim oczekujemy.

G. Tartaglia, Marja Stecka.
dyrektor dydaktyczny gminy Bordighera (Włochy). (Poznań.)

PEDAGOGIKA EUROPEJSKA A JAPOŃCZYCY.

Zdanie, że Japończycy w ciągu ostatnich 70 lat ulegli europeizacji w dziedzinie także i pedagogicznej, uzupełniają i prostują już Japończycy dumnem stwierdzeniem,*) że to nie Europa Japonję, ale Japonja europejską cywilizację w pedagogice pochłonęła i wyżej poniosła. Ta „europeizacja", w każdym razie, to nie jest jakieś mechaniczne tylko przyswojenie lub naśladownictwo. Prawda, że szkolnictwo zorganizowane przez Japończyków przed kilkudziesięciu laty było zrazu kopją europejskiego, i że Herbart był jego bożyszczem. Prawda i to, że jap. Ministerstwo Oświaty prawie wszystkich profesorów szkół państwowych wyższych przeszkala masowem wręcz wysyłaniem ich do Europy i Ameryki. Tak np. w r. 1929 liczba tych profesorów stypendystów wynosiła 400, z czego 350 przebywało w Niemczech, zwłaszcza w Lipsku, u Litta, wobec czego Psychologiczny Instytut Wundta stał się pierwowzorem podobnych instytutów wszystkich uniwersytetów japońskich. Wiadomo też, że Japończycy przyswoili swojej literaturze wszystkie niemal wybitniejsze dzieła, zwłaszcza niemieckie, jak Kerschensteinera, Natorpa, Litta, Sprangera, Diltheya i wszystkie systemy dydaktyczne amerykańskie (Daltona, Winetkę, projektów), i że na uniwersytetach japońskich pedagogika nie jest „pobocznym fachem" filozofów, ale że jej tam uczy szereg znakomitych pedagogów-fachowców. To jednak nie wszystko; dzisiejsi Japończycy idą dalej, wyżej i biorą za ster, sięgają do dna zagadnień pedagogiki.

Centralną postacią pedagogiki dzisiejszej Japonji jest Konishi, prof. uniwersytetu w Kioto. Jego dzieło *Istota wychowania*, oparte na fenomenologicznej analizie, uważa japoński przedstawiciel pedagogiki za najlepszą pracę tego rodzaju w całym świecie. I Konishi zajmuje się pedagogiczną wiedzą europejską, ale przejął on ją i „zjaponizował" na swój sposób. Konishi mianowicie analizuje pedagogiczne i psychologiczne fakty, szuka on rzeczywistości pedagogicznej, nie teorji, i na niej buduje swój system. Nie przez „krytykę pedagogicznego rozsądku", ale przez głęboką analizę pedagogicznych przeżyć wychodzi Konishi poza formalizm i zarysowuje kształty pedagogiki, opartej o konkretne wartości, balansującej w systemie równowagi między takiemi biegunami, jak: indywiduum a ogół, uświadomienie a treść, idea a życie, osobnik a otoczenie, forma a treść itp. Ujmując ideę „szkoły pracy" jako monistyczne zespolenie ducha i ciała, uznaje Konishi duchowy pierwiastek za źródło, z którego płynie przez ciało fizyczne, jakgdyby prąd, praca wychowawcza. „Praca" prof. Konishi nie wypływa z przesłanek

*) Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. II 1931, A. Osada, Hiroshima: *Hauptströmungen der Pädagogik im modernen Japan.*

filozoficznych Hegla i jego tłumaczów, Kerschensteinera czy Litta, praca, to pierwiastek irracjonalny, duchowy.

Co więcej, Prof. Konishi, studjując pedagogikę europejską jako główny swój fach, czyni to, zachowując swój japoński kąt widzenia, dodając jakoby „japońskie tętno serca" do rytmu „europejskiej woli", pracy Europejczyka, jego mocy, ale jego uczniowie zajmują się już nietylko europejską pedagogiką, oni rozpoczynają badania nad wychowaniem japońskiem, jego istotą i historją, w tym celu, aby stworzyć prawdziwą, narodową pedagogikę japońską z pominięciem tych elementów z przeszłości, które nie byłyby twórcze, nie wiodłyby ku przyszłości. Otóż pedagogika ta stawia sobie za zadanie pewien kompromis między dwoma światami, Wschodem a Europą. Właściwością kultury ludów Wschodu jest to, że jest ona kulturą przeżyć, doznań, podczas gdy kultura Europy, począwszy od Greków, jest kulturą intelektu, poznania. Doznawanie a poznawanie to są dwa bieguny. Przyszłością pedagogiki japońskiej ma być: znieść te dwa bieguny, dać syntezę.

Dzisiejszy kryzys duchowy Europy ma swoje źródło m. i. w intelektualizmie. Przeciw intelektualizmowi dźwiga się dzisiaj religja, objawienie, (Sören Kierkegaard, filozof duński). Prof. Osada jest zdania, że ten protest przeciw racjonalizmowi jest wynikiem wpływu ducha kultury Wschodu i uważa go za jedną z najbardziej wartościowych zasług i dorobków irracjonalnego i mistycznego Wschodu około kultury świata w ciągu ostatnich 50 lat. Znowu mamy tu echo onego *Ex Oriente lux!*

Od r. 1920 Japonja przeżywa wielki renesans Pestalozziego. Ani w Szwajcarji, ani w Niemczech Pestalozzi nie żyje tak bogatym kultem pogrobowym, jak w Japonji. Żaden naród nie odbywa tak licznych pielgrzymek do „Pestalozzianum" w Zurychu co Japończycy, i to nietylko pedagogowie, wszyscy. W podręcznikach szkół powszechnych czytają dzieci japońskie żywot tego pedagoga, Lienharda i Gertrudę dramatyzują zakłady żeńskie pod hasłem „wpływ domu — tajemnica reformy społecznej", a seminarja nauczycielskie dzień 17 lutego święcą wykładami, pokazami itp. ku czci Pestalozziego. Co to wszystko znaczy? Na to pytanie odpowiada prof. Osada tak: dokładne, głębsze zrozumienie pedagogiki Pestalozziego jest dla Europejczyka niemożliwe, bo to nie jest pedagogika europejska, ale wschodnia (w swej najgłębszej istocie), wychowanie bowiem domowe, którego siłą jest macierzyńska miłość, jest dzisiaj rzeczywistością jeszcze tylko na Wschodzie. Rdzeniem pedagogiki tej jest irracjonalny, mistyczny pierwiastek wspólnoty. W racjonalistycznej Europie macierzyństwo usycha, dom pustoszeje, Pestalozzi zamiera: tylko na Wschodzie żyją Gertrudy.

Poznań. J. W. O.

SZKOLNICTWO POLSKIE W NIEMCZECH.

Doniedawna jeszcze półtoramiljonowa rzesza Polaków, mieszkających w granicach państwa niemieckiego, nie miała nawet prawnych podstaw do zakładania szkół polskich. Dopiero dzięki energicznej postawie całej ludności polskiej, nieprzerwanym staraniom posłów polskich do sejmu pruskiego, usiłowaniom Związku Polskich Towarzystw Szkolnych w Berlinie, wkońcu nie bez przyczynienia się Stresemanna, ministra spraw zagranicznych Rzeszy, w interesie którego, jako adwokata mniejszościowego, leżało przyznanie pewnych praw mniejszościom, zamieszkałym w Niemczech, podobnie również dzięki interwencji u rządu pruskiego przywódców mniejszościowych Europy z głównym aranżerem kongresów mniejszościowych dr. Amendem, Niemcem z Łotwy, na czele, udało się po długich pertraktacjach i uzgodnieniach ze Związkiem Polskich Towarzystw Szkolnych w Niemczech, reprezentowanym przez b. posła do sejmu pruskiego p. Jana Baczewskiego zdobyć „Ordynację, dotyczącą uregulowania szkolnictwa dla mniejszości polskiej“ *(Ordnung zur Regelung des Schulwesens für die polnische Minderheit)* z dnia 31 12 1928 r., Stała się ona prawomocną przez ogłoszenie rozporządzenia wykonawczego z dnia 21 2 1929 r.

W artykule II Ordynacji pozwolono na urządzanie prywatnych szkół mniejszościowych, aby umożliwić mniejszościom tworzenie szkół powszechnych. Dzieci, wchodzące tu w rachubę, nie muszą koniecznie należeć do tego samego związku szkolnego, o ile zapewnione będzie regularne uczęszczanie ich do szkoły. Przejście ucznia do mniejszościowej szkoły powszechnej jest każdego czasu dopuszczalne, tak samo jak ewentualne przejście ze szkoły mniejszościowej do innej (czytaj niemieckiej). Ponieważ prywatne szkoły mniejszościowe są szkołami powszechnemi, musi ich plan nauki zgadzać się z planem publicznych szkół powszechnych, chociaż ich językiem wykładowym jest język polski, przyczem i znajomość polskości ma się pielęgnować. Nauki języka niemieckiego należy udzielać w dostatecznej liczbie godzin. Nietylko plan nauki, ale i cały ustrój szkolny zgadzać się musi z ustrojem publicznej szkoły powszechnej.

W przeświadczeniu, że mniejszościom nie zawsze łatwo będzie uzyskać odpowiednie siły nauczycielskie dla swoich szkół prywatnych, ustalono wyraźnie, że do polskich powszechnych szkół mniejszościowych mogą być dopuszczeni także nauczyciele (nauczycielki), nie posiadający uprawnień do służby w pruskiem szkolnictwie, a więc z Polski.

Dla prywatnych szkół polskich o poziomie wyższym od szkoły powszechnej daje artykuł III odnośne przepisy. Co do

uruchomienia takich szkół obowiązują te same ułatwienia co i do szkół powszechnych.

Artykuł V zawiera warunki, na mocy których udzielane być mogą subsydja rządowe dla prywatnych polskich szkół powszechnych, oraz dla podobnych prywatnych szkół o poziomie wyższym, przyczem ustala także rozmiar i sposób ewentualnych subsydjów publicznych. Artykuł ten brzmi następująco:

„Urządzenie publicznych szkół mniejszościowych będzie tam brane w rachubę, gdzie będzie widoczna trwałość racji bytu, biorąc pod uwagę lokalne stosunki. Według Ordynacji warunki te są z reguły tam, gdzie prywatne powszechne szkoły, mniejszościowe, co najmniej przez trzy lata, istnieją w myśl cytowanego artykułu V, wypełniają warunki uzyskania subwencji państwowej i co do których przypuszczać należy, że warunkom tym także nadal zadośćuczynią. Przemianowanie tych prywatnych mniejszościowych szkół powszechnych na publiczne szkoły nastąpić może, jednakowoż tylko za postawieniem wniosku, a mianowicie o ile wychowawcy co najmniej 40 dzieci, podlegających obowiązkowi szkolnemu, wniosą o przemianowanie na publiczną szkołę powszechną z językiem mniejszości, jako językiem wykładowym.“ Ażeby jednak jeszcze przed upływem czasokresu próby, która trwałaby 3—4 lata, umożliwić zakładanie publicznych szkół powszechnych, ustalono w artykule VI § 1 ust. 3, że aż do 1 kwietnia 1934 r. można wprost — na wniosek wychowawców co najmniej 40 dzieci, podlegających obowiązkowi szkolnemu — urządzić publiczną szkołę mniejszościową, jeżeli liczba dzieci, podlegających obowiązkowi szkolnemu, wynosi co najmniej 5% wszystkich do danego związku szkolnego należących dzieci. Jeśli np. w pewnym związku szkolnym w ciągu roku szkolnego 1931 jest razem 1000 dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu, a wychowawcy co najmniej 50 dzieci podlegających obowiązkowi szkolnemu wniosą o uruchomienie publicznej mniejszościowej szkoły powszechnej, wtenczas należy taki wniosek uwzględnić.

Obecny stan (1 VI 31) powszechnego szkolnictwa polskiego w Niemczech, opartego na Ordynacji a w części G. Śląska, stanowiącej b. teren plebiscytowy, na Konwencji Genewskiej, przedstawia tabela, umieszczona na następnej stronie.

Jeśli przyjmiemy, że półtoramiljonowa mniejszość polska liczy około 100,000 dzieci w wieku szkolnym, to okazuje się, że niespełna 2% dzieci uczęszcza do szkoły polskiej, reszta zaś zmuszona jest chodzić do szkół niemieckich, przepojonych duchem nacjonalizmu, odwetu i monarchizmu. Szkoły prywatne mniejszościowe, a jedynie te są prawdziwie polskie, mogą tylko istnieć dzięki ofiarności poszczególnych Polaków — tak, że większa ilość tych szkół, istniejących od lat 2½, prowadzi ciężką walkę o byt,

Dzielnica	Publ. szkoły	Pryw. szk. Zw. P. T. S.	Kursy jęz. polsk. poza nauką szk.	Nauka jęz. polsk. i rel. w rząd szk. niemieckich	Liczba dzieci
Pogranicze	—	28	—	18	1,511
Kaszuby	—	4	—	—	83
Malborskie	—	10	—	4	223
Warmja	—	14	—	—	177
Mazury	—	1	—	—	brak danych
Śląsk	27	7	2	20	996
Westfalja	—	—	53	—	2,443
Kolonja	—	—	2	—	39
Berlin	—	—	12	—	348
Lipsk	—	—	5	—	199
Drezno	—	—	3	—	79
Turyngja	—	—	6	—	179
Hamburg	—	—	4	—	161
Hanower	—	—	2	—	54
Szczecin	—	—	1	—	30
Brema	—	—	2	—	49
Razem	27	64	92	42	6,571

walkę, utrudnianą stale szykanami władz, bądźto szkolnych, bądźto policyjnych.

W szkołach polskich uczy ogółem 109 nauczycieli, w tem 91 obywateli polskich, 18 niemieckich.

Polskie szkoły dokształcające. Związek Polskich Towarzystw Szkolnych poczynił zaraz po wydaniu Ordynacji szkolnej przez rząd pruski i po otwarciu pierwszych prywatnych szkół powszechnych starania o uruchomienie prywatnych szkół dokształcających dla młodzieży pozaszkolnej, z wykładowym językiem polskim. Zgodnie z Ordynacją zezwoliła Rejencja w Pile na otwarcie 23 szkół tego typu w swoim okręgu, jednak już po półrocznym okresie świetnego rozwoju tych szkół, które stały się kuźnią ducha polskiego i poważną zaporą dla zapędów germanizacyjnych młodego pokolenia polskiego, rząd pruski, spostrzegłszy nieprzeciętne walory wychowawcze, tak mało leżące w interesie antypolskiej polityki pruskiej, nakazał zamknięcie tych szkół a innym Rejencjom nakazał nieudzielanie zezwolenia na ich otwarcie pod pozorem, że Ordynacja nie zezwala na dopuszczanie do tych szkół nauczycieli z obywatelstwem polskiem.

Polska szkoła dokształcająca ma zadania naukowe i wychowawcze. Nawiązując do wiadomości, uzyskanych w szkole powszechnej i opierając się na życiu zawodowem i objawach politycznych, gospodarczych, socjalnych i kulturalnych życia codziennego, szkoła dokształcająca rozszerza poziom wiedzy uczniów swoich i uzdolnia ich do spełniania tych obowiązków, które nakładają na człowieka zawód, rodzina, gmina i państwo.

Zarazem polska szkoła dokształcająca wychowuje uczni swoich na ludzi moralnych i religijnych, budzi w nich poczucie obowiązkowości wobec społeczeństwa i wobec państwa a zwłaszcza wskazuje na obowiązki, wynikające z przynależności do mniejszości polskiej i państwowości niemieckiej. Wreszcie polska szkoła dokształcająca widzi swoje zadanie również i w tem, że stara się przez sport wszelkiego rodzaju oraz urządzanie wycieczek młodzież polską wzmocnić fizycznie.

Ochronki. Stan ilościowy ochronek dla dziatwy przedszkolnej przedstawiał się w dniu 1 czerwca 1931 r. następująco:

Warmja	ochronek	8	dzieci	76
Malborskie	„	6	„	107
Pogranicze	„	7	„	142
Berlin	„	3	„	24
Śląsk Opolski	„	2	„	51
Szczecin	„	1	„	8
Westfalja	„	1	„	33
Razem	ochronek	28,	dzieci	441

Szkoły wyższe. Istniejąca od r. 1930 w Bytomiu Akademja Pedagogiczna dysponuje coprawda katedrą polską, jednak liczba polskich słuchaczy jest bardzo niska, wynosi bowiem tylko 6 studentów.

Szkół średnich nie posiada półtoramiljonowa mniejszość polska wogóle, podczas gdy liczebnie słabsza mniejszość niemiecka w Polsce ma ich kilkanaście.

Trudno jest w krótkim zarysie przedstawić potrzeby polskiego szkolnictwa w Niemczech i nasze wobec niego obowiązki.

Pamiętajmy o tem, że ciąży na nas wielka powinność niesienia materjalnej i moralnej pomocy młodemu szkolnictwu polskiemu zagranicą, utrzymującemu się tylko z prywatnych, społecznych funduszów. Dużą może tu oddać przysługę przedewszystkiem zawsze patrjotyczne nauczycielstwo polskie.

Obowiązek narodowego wychowania przyszłych obywateli społeczności polskiej ciąży dlatego na nas, że dopiero wszyscy Polacy rązem, we własnem państwie i poza kordonami, stanowią Naród Polski, jedną jednostkę polityczną i kulturalną, mówiącą jednym językiem ojczystym i przejętą jedną kulturą rodzimą.

Przecież Warmja, Mazury, Pogranicze i Śląsk Opolski — to ziemie polskie.

Kończę słowami Jaurès: „Przywiązani jesteśmy do tej ziemi wszystkiem, co nas poprzedziło i wszystkiem, co po nas przyjdzie, tem, co nas stworzyło i tem, co my stworzymy, przeszłością i przyszłością, nieruchomością grobów i kołysaniem się kolebek."

Warszawa. Henryk Lewandowski.

NOWE KSIĄŻKI.

H. Lewandowski: *Szkolnictwo polskie w Niemczech i Prusach Wschodnich.* Rok 1931, wyd. Paweł Sowa, Toruń, str. 31.

Broszurka budzi poważne refleksje na temat naszego „zależenia", „zaspania", w sprawach pierwszorzędnej wagi i dziwić się wypada, dlaczego na odwrocie tytułu figuruje napis „Przedruk wzbroniony", zamiast wołać na całe gardło „Drukujcie! Czytajcie! Ratujcie!" Przecież takie oświetlenie cyfrowe naszych krzywd szkolnych na Warmji, Śląsku Opolskim czy w całych Niemczech, jakie nam podają choćby tylko tabele porównawcze liczby dzieci polskich i szkółek mniejszościowych w Prusach w zestawieniu z królewskiem wyposażeniem szkolnictwa niemieckiego w Polsce, winny figurować na każdym publicznym placu w Polsce, w każdej gazecie, w każdym domu polskim, w tysiącznych ulotkach!

Czyż mało mówią takie cyfry, że w 10 powiatach Mazurów na 274,117 Niemców mieszkało w r. 1910, podług urzędowego spisu, 267,829 Polaków, że na 51,093 dzieci szkolnych niemieckich było 50,545 dzieci polskich, a więc bezmała połowa, ba, że podług nieurzędowej ale niemieckiej publikacji Związku nauczycielskiego we Friedrichshof 80% ludności i dzieci na Warmji i Mazurach mówi po polsku!

Czytamy, że w r. 1930 istnieje w Polsce 658 szkół powsz. z niemieckim językiem wykładowym, utrzymywanych przez rząd polski, 21 szkół prywatnych, utrzymywanych przez Schulverein, 9 państwowych szkół dwujęzycznych, polsko-niemieckich. — W Polsce jest 9 niemieckich gimnazjów państwowych, 3 komunalne, 31 prywatnych szkół średnich. Do tych szkół razem uczęszcza 98,155 dzieci, czyli ponad odsetek, odpowiadający zaludnieniu niemieckiej mniejszości w Polsce. A ileż w Niemczech mamy szkół polskiej mniejszości? W czasie od wydania odnośnej „Ordynacji", tj. od d. 1 IV 1929 do 1 I 1931 zdobyliśmy się zaledwie na 57 prywatnych szkółek mniejszościowych z 1,713 dziećmi i 75 nauczycielami, czyli, że zaledwie 1% dzieci polskich korzysta w Niemczech z nauki w najniżej zorganizowanych szkołach polskich. Górny Śląsk (niemiecki) ma 3 prywatne szkoły, w nich 67 dzieci i 4 nauczycieli, w Akademji (nauczycielskiej) w Bytomiu kształci się aż 3 czy 6 kandydatów Polaków, na Mazurach głucha pustka dotąd!

To, co mamy, są to oczywiste, zimowe pierwiosnki na wiekowej ruinie i jakże się nie cieszyć z tych miłych tutaj kilku zdjęć tej naszej „wiary", dziatwy szkółek z Warmji, Powiśla czy Ziemi Malborskiej! Ten materjał wszelako winien być Polsce szerzej znany, to są odkrycia z pod gruzów, za niemi mogłyby pójść dalsze zdobycze na tym naszym ugorze. Broszurkę więc trzeba rozbudować, ubogacić, sprawa to wielka! Bo jeśli nie budujemy wałów na Kresach, to w znacznej mierze dlatego, że tych Kresów nie znamy, ale propaganda sama, teoretyczna, choćby i najbardziej patrjotyczna, nie poradzi. Tu trzeba roboty „mniejszościowej". Kto ją u nas naprawdę poza szanownymi bojownikami za kordonem prowadzi? Na wystawie w Brnie morawskiem w r. 1928 można było widzieć szereg mapowych odcinków Czech, podzielonych poprostu na obozy (zwane tam „Jednotami"), z których każdy ma swój odcinek i załogę czujną, zawsze gotową. Niema ślubu, niema zakładu, niema szklanki piwa bez brzęczącego „Na zdar!" Każdej takiej „Jednocie"... Grosz! ale wszyscy!

Związek Polskich Tow. Szkolnych w Niemczech projektował w Olsztynie prywatne gimnazjum polskie z internatem. Kwestją bardzo gorąco zajmuje się prezes p. Jan Baczewski. Wszystkie wszakże starania spełzły na niczem wobec braku funduszów, a przecież Ministerstwo Oświaty w Berlinie, jak pisze autor, samo proponowało Związkowi uruchomienie prywatnego gimnazjum polskiego i dało na nie zgóry zezwolenie!

Więc na szańce wszyscy! Naprzód, pospolite ruszenie!

Poznań. Wiarus.

RADJO I BEZROBOCIE A OŚWIATA DOROSŁYCH.

(Z działalności Światowego Związku Kształcenia Dorosłych.)

Dla zaznajomienia szerszego ogółu pracowników oświatowych z wynikami międzynarodowej konferencji, zorganizowanej przez Światowy Związek Kształcenia Dorosłych w Wiedniu (sierpień 1931 r.), odbyły się w dniu 11 X i 10 XI dwie konferencje na temat: „Radjo a oświata dorosłych” i „Bezrobocie a oświata dorosłych”. Konferencje te miały na celu omówienie wyników obrad konferencji wiedeńskiej i rozpatrzenie wyżej wymienionych zagadnień z punktu widzenia naszych potrzeb w obu tych dziedzinach.

Konferencja w sprawie działalności oświatowej zapomocą radja została zwołana przez Instytut Oświaty Dorosłych w porozumieniu z grupą na Rzeczpospolitą Polską Światowego Związku Kształcenia Dorosłych. Sprawozdanie ogólne przedstawił p. A. Konewka, następnie zaś p. Z. Kobyliński zreferował szczegółowo treść narad w poszczególnych sekcjach, które zostały wyodrębnione na konferencji wiedeńskiej. Ponieważ posiedzenia sekcyj odbywały się kolejno, wszyscy uczestnicy mogli wziąć w nich udział.

Rozpatrywane były na nich następujące problemy, odnoszące się do zagadnienia radjo a oświata dorosłych:

I. Zużytkowanie radja dla bezpośredniego oddziaływania oświatowego.
II. Pośredni wpływ oświatowy radja.
III. Technika żywego słowa w radjo.
IV. Zasady działalności oświatowej przez radjo i wzajemny stosunek prelegentów i radjosłuchaczów.
V. Jak sprawić, aby działalność oświatowa przez radjo stała się znaną i skuteczną.

Reasumując wyniki obrad, prelegent wysunął te obserwacje i postulaty, które zostały sformułowane w referatach i w dyskusji, a które zdaniem jego stanowią cenny materjał do dalszych rozważań, a więc:

1. Radjo nie zastąpi innych form oddziaływania oświatowego, lecz mając szerokie możliwości działania powszechnego, taniego i dostępnego, może je uzupełnić i spełnić te zadania, jakich nie da się osiągnąć na innej drodze.

2. Radjo winno informować, dawać rozrywkę i nauczać (w lekkiej formie).

3. Radjo nie rozporządza tak ważnym w oddziaływaniu oświatowem czynnikiem, jaki stanowi bezpośredni kontakt człowieka z człowiekiem, szuka więc sposobów uzupełnienia tego braku przez:

a) wiązanie swego oddziaływania z wrażeniami wzrokowemi (film, ilustracja itp.),

b) literaturę, jak perjodyki radjowe (często ilustrowane), podręczniki ulotki itp.,

c) korespondencję i konferencje z radjosłuchaczami.

Radjo musi być w kontakcie ze słuchaczami, uaktywniać ich i dostosowywać programy do potrzeb słuchaczów. W tym celu winny być:

a) tworzone specjalne Rady programowe dla właściwego ujęcia programów z punktu widzenia oświaty dorosłych i potrzeb słuchaczów (z udziałem ich przedstawicieli i oświatowców),

b) dla utrzymania stałego kontaktu między radjem a słuchaczami, dla umożliwienia im wywierania w sposób ciągły wpływu na kształtowanie programu oraz dla planowej akcji samokształceniowej konieczne jest zorganizowanie radjosłuchaczów.

4. Radjo i jego program winny być dostosowane do przeciętnego poziomu słuchacza, nie zaś elity.

5. Radjo, z punktu widzenia oświatowego, nie powinno ulegać całkowicie gustowi publiczności, lecz „podciągać” program do odpowiedniego poziomu wartości oświatowych i kulturalnych (np. muzyka).

6. W działalności oświatowej zapomocą radja (zarówno w ujęciu programów, jak i w metodach ich realizacji), zwłaszcza w zakresie odczytów i pogadanek należy brać pod uwagę nastawienie psychiczne pojedyńczego człowieka w domowem środowisku, nie zaś publicznego zgromadzenia (mówi człowiek do człowieka nie zaś prelegent do tłumu).

7. Radjo w swej działalności oświatowej winno się kierować zasadą swobody poglądów i tolerancją różnych przekonań.

Należy zaznaczyć, że na posiedzeniu sekcji II konferencji radjowej w Wiedniu został wygłoszony przez przedstawiciela Grupy na Rzeczpospolitą Polską Światowego Związku p. Z. Kobylińskiego referat: „Radjo w oświacie wiejskiej". Prelegent podkreślił znaczenie dla stosunków polskich podniesienia na wyższy poziom życia i kultury środowiska wiejskiego, jako dominującego w Polsce. Wśród metod oświaty dorosłych, które winny być tanie, powszechne, dostępne i skuteczne — właściwą rolę winno odegrać radjo. Program radja w zakresie oddziaływania ogólno - oświatowego i kulturalnego może być wspólny dla środowiska wiejskiego i miejskiego.

Na konferencji, poświęconej zagadnieniu „Oświata dorosłych a bezrobocie", zostały wygłoszone dwa referaty: pierwszy o charakterze sprawozdawczym przez p. A. Konewkę, drugi pt. „Zagadnienie pomocy kulturalnej dla bezrobotnych i prac badawczych w tym zakresie u nas i zagranicą" przez p. K. Korniłowicza.

P. A. Konewka zaznaczył na wstępie, że konferencja wiedeńska w sprawie bezrobocia składała się z dwóch części: informacyjnej i poświęconej rozpatrzeniu szeregu wysuniętych zagadnień w tej dziedzinie. Część informacyjna miała na celu zilustrowanie stanu i charakteru bezrobocia w poszczególnych krajach. Przedstawione cyfry i informacje, jak to zaznaczyli prelegenci, nie dawały istotnego obrazu stanu bezrobocia, a to ze względu na trudności otrzymania wyczerpujących danych. Stwierdzono jednak, że bezrobocie obejmuje głównie ludność miejską, a wśród tej ostatniej również młodzież wykwalifikowaną zawodowo; a następnie, że postęp w dziedzinie technicznej przyczynia się niewątpliwie w znacznym stopniu do powiększenia bezrobocia.

Tematem referatów i dyskusji były następujące zagadnienia:

I. Proces usuwania od pracy człowieka przez maszyny.
Przeszkalanie robotników do nowych zajęć.
II. Odpowiedzialność przemysłu wobec bezrobotnych.
III. Rola oświaty dorosłych wobec zagadnienia bezrobocia.
IV. Rola przemysłu wobec zagadnienia bezrobocia.
V. Bezrobotni, a oświata dorosłych.

W trakcie obrad konferencji wiedeńskiej zostały wyrażone następujące poglądy na rolę pracownika oświatowego w stosunku do bezrobotnych: a więc np., że działalność jego wiąże się częściowo z przeszkalaniem robotników do innych zawodów; ponieważ nie ma ono jednak większego znaczenia wobec minimalnych perspektyw tego przeszkalania, zadaniem oświatowca jest raczej przeciwdziałanie tej depresji duchowej, jakiej podlegają bezrobotni.

Inny prelegent na zasadzie przeprowadzonego porównania między bezrobociem w okresie wielkiej wojny 1914—18, a obecnem stwierdził, że teraźniejsza sytuacja jest znacznie trudniejsza: bezrobotny odnosi się do pracownika oświatowego bez zaufania, a nawet wręcz wrogo. Według jednego z prelegentów bezrobotni nie chcą od oświaty dorosłych miłosiernej pomocy, płynącej z humanitarnego czysto uczuciowego ustosunkowania, lecz pragną oni, żeby wskazano im drogę, prowadzącą do zrozumienia zmian, zachodzących w świecie i opanowania tych sił, które zmiany te sprowadzają. Oświata może się przyczynić do restytucji wśród bezrobotnych straconych nadziei nawrotu do lepszych stosunków gospodarczych. Na tem p. A. Konewka zakończył swe sprawozdanie z konferencji w Wiedniu.

P. K. Korniłowicz omówił w swym referacie te próby rozwiązania problemu bezrobocia w Danji i Niemczech, które wiążą się z akcją oświatową. Tak więc np. w Niemczech przewodniczący urzędu pośrednictwa pracy jest uprawniony do asygnowania sum, potrzebnych na przeszkalanie zawodowe robotników. Oświatowcy niemieccy dążą do tego, aby wszelkie kursy, nawet ogólnokształcące dla bezrobotnych były subwencjonowane z tego samego źródła. Następnie prelegent na zasadzie doświadczeń niemieckich, wykazał wpływ, jaki bezrobocie wywarło na wzrost czytelnictwa, na zwiększenie frekwencji na kursach dokształcających i wzmożenie zainteresowań sprawami społecznemi. Wprawdzie zainteresowania te nie zawsze są trwałe i częstokroć ustępują przed chęcią rozrywki. Przygnębienie, wywołane przez brak pracy, sądząc z wypowiedzeń samych bezrobotnych, wypływa zarówno z warunków materjalnych, jak również z poczucia bezwartościowości, wytrącenia z normalnego biegu życia. Stąd wniosek, że należałoby zatrudnić bezrobotnych jakąś pracą. W Niemczech np. utworzono szereg obozów dla bezrobotnych, którzy wykonywują takie prace, jakie w innych warunkach nie byłyby przeprowadzone np. meljoracyjne.

W związku z bezrobociem wysuwają się więc takie zagadnienia oświatowe: 1. Krótkoterminowe kursy oświatowe dla bezrobotnych. 2. Czytelnictwo. 3. Świetlice i akcja świetlicowa. 4. Obozy w związku z pracami dobrowolnemi. 5. Akcja kulturalno-rozrywkowa (różne dziedziny sztuki i sportu).

W dyskusji, która rozwinęła się po wysłuchaniu referatu, został postawiony wniosek, aby utworzyć komisję, która zajęłaby się rozpatrzeniem zagadnienia bezrobocia z punktu widzenia działalności oświatowej. K.

KONGRES MIĘDZYNAR. LIGI NOWEGO WYCHOWANIA W NICEI.

Międzynarodowa Liga Nowego Wychowania, mająca swe sekcje w rozmaitych państwach, podjęła się rozwiązania zagadnień, związanych z nowemi kierunkami wychowawczemi w świecie. Kongresy Ligi, obradujące nad wspomnianemi zagadnieniami, odbywają się w rozmaitych miejscowościach. Ostatni Kongres miał miejsce w Danji (w Helsingör) w roku 1929. Najbliższy odbędzie się w Nicei od 29 lipca do 12 sierpnia 1932 r. W związku z pracami przygotowawczemi do tego kongresu wydała Liga do swych członków odezwę, omawiającą zamierzenia najbliższego kongresu.

Obecny kryzys — czytamy w tej odezwie — wymaga ześrodkowania wysiłków wychowawczych całego świata. W ciągu 20 lat wychowanie może przekształcić społeczeństwo i stworzyć nową formę współpracy społecznej, która w wysokim stopniu przyczyni się do rozwiązania aktualnych zagadnień. Wysiłek poszczególnych narodów nie może wystarczyć. Dlatego Liga Nowego Wychowania wzywa nauczycieli, rodziców, administratorów i pracowników społecznych do zjednoczenia się w ruchu, obejmującym cały świat.

Stworzenie nowej podstawy we wszystkich pracach oświatowych i wychowawczych może jedynie przyczynić się do ukształtowania się świata wolnego od zła, przesądów, strachów i bezowocnych wysiłków, które są częścią składową naszej obecnie niepewnej i chaotycznej cywilizacji. Żądamy — głosi Liga — nowego typu wychowania, którego zasadnicze postulaty wyszczególniamy poniżej: 1. Wychowanie winno przygotować dziecko do zrozumienia zawikłań nowoczesnego życia społecznego i ekonomicznego.

2. Winno zaspokoić w jednakowym stopniu różne potrzeby intelektualne i emocjalne rozmaitych dzieci i winno stwarzać stałe możliwości dla aktywnego wyrażania swej osobowości.

3. Winno ono pomóc dziecku we własnowolnem podporządkowaniu się potrzebom społecznym, zastępując dyscyplinę strachu i kary przez rozwój inicjatywy i odpowiedzialności.

4. Winno szerzyć współpracę wśród wszystkich członków społeczeństwa szkolnego. Jest to możliwe jedynie tam, gdzie nauczyciele i uczniowie rozumieją wartość różnorodności charakterów i niezależności myślenia.

5. Winno pomóc dzieciom w ocenie wartości narodowego dziedzictwa i w radosnem witaniu wkładów indywidualnych, jakie każdy inny naród wnosi do kultury światowej. Stworzenie obywateli całego świata jest również ważne dla bezpieczeństwa współczesnej cywilizacji, jak i stworzenie obywateli poszczególnych narodów.

Na porządku dziennym VI-go światowego Kongresu Ligi Nowego Wychowanin w Nicei figurować będzie jako temat zasadniczy obrad zagadnienie „Wychowanie a przemiany społeczne". Rozważaniom mają podlegać dwa zagadnienia: 1. W jaki sposób wychowanie dostosowuje się do nowych potrzeb, wywołanych przez szybko zachodzące przemiany społeczne? i 2. W jaki sposób wychowanie przyczynia się do doskonalenia społeczeństwa?

Organizacja Kongresu rozpada się na 4 następujące sekcje: 1. Wykłady zasadnicze na tematy ogólne; 2. Wykłady sekcyjne i dyskusja, podzielone na następujące działy: a) wychowanie i czynnik społeczny, b) zagadnienia wychowawcze poszczególnych grup (szkoły na wsi, szkoły w mieście, szkoły wyższe, nowe stanowisko kobiety i jego znaczenie dla wychowania), c) rodzina (socjologja i psychologja, rodzice i nauczyciele, wychowanie rodziców etc. przedszkola), d) zorganizowanie wywczasów (wychowanie dorosłych, ruch młodzieży etc.), e) kształcenie nauczycieli, f) współpraca międzynarodowa, porozumienie międzyrasowe i dwujęzyczność; 3. Wykłady o postępie w obrębie systemów wychowawczych poszczególnych narodów; 4. Kursy specjalne: a) nowoczesna psychologja i wychowanie (psychologja dziecka, psychologja nauczyciela i rodziców, wychowanie płciowe, samorząd w szkole), b) reforma programów szkolnych, c) nowe metody (metoda Decroly, metoda projektów, metody indywidualne dla młodzieży i dorosłych), d) wychowanie artystyczne (poezja, dramat, muzyka, rytmika, ćwiczenia mowy i recytacja chóralna).

Tak wygląda program prac najbliższego Kongresu Ligi Nowego Wychowania; osobom, interesującym się Kongresem, udziela bliższych informacyj biuro Sekcji Polskiej Ligi Nowego Wychowania w Warszawie, ul. Koszykowa 9, parter, lokal Sekcji Wychowania Przedszkolnego, w piątki od godz. 6 do 7 wieczorem. K.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

NIEMIECKA PROPAGANDA PEDAGOGIKI ŚWIATOWEJ. Niemcy zajęli świeżo nową pozycję w propagandzie myśli pedagogicznej świata. Mianowicie w r. 1931/32 zaczął wychodzić w Kolonji n. R. duży kwartalnik trójjęzyczny p. t. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, International Education Review, Revue Internationale de Pédagogie*. Wydawnictwo opiera się na współpracy niemieckich Instytutów pedagogicznych w Monasterze i Berlinie, oraz Międzynarodowych Instytutów Pedag. w Nowym Jorku i Międzynarodowego Biura Wychowania w Genewie; redaktorem jest prof. dr. Fryderyk Schneider. Dotąd wyszły cztery zeszyty.

Organ ma informować wszechstronnie o ruchu pedagogicznym w świecie, oddawać głos ludziom, reprezentującym różne kierunki w teorji i praktyce, zagajać dyskusje na poruszone problemy, dążyć do wyjaśnienia, co w pedagogice jest mimo różnic zgodne i godne czynu, m. i. poruszy problem kształcenia nauczycieli, filozofji wychowania u różnych narodów i w. i. problemów ze stosunku wychowania do kultury i gospodarstwa świata.

Ukazanie się tego kwartalnika powitał z uznaniem świat pedagogiczny, zwłaszcza niemiecki, francuski i amerykański. J. Kerschensteiner, witając

pismo z uznaniem jako oddawna odczuwaną konieczność, zwrócił uwagę na wielki ruch ku przebudowie w pedagogice całego świata, na niebezpieczeństwo patrzenia na problemy wychowawcze wyłącznie tylko z własnego, narodowego punktu widzenia. Myśl pedagogiczna nie może kostnieć, musi się ona wzajemnie zapładniać, aby kształcenie mogło zachować plastykę. J. Piaget zaznaczył również w liście powitalnym do redakcji, że dopiero pedagogika porównawcza pozwoli wyjaśnić z punktu widzenia socjologicznego, jak oddziaływują ugrupowania społeczne o podobnej strukturze na równoległe lub rozbieżne systemy wychowawcze. Dotąd zaledwie domyślać się możemy głębokiego wpływu społecznego na odrodzenie wychowania. Z punktu widzenia psychologicznego nie wiemy dotąd, czy dziecko jest naogół wszędzie to samo, do jakiego momentu jego rozwój umysłowy zostaje pod wpływem dojrzałego środowiska, czy te same metody edukacyjne nadają się dla wszystkich dzieci itp. Wychowawcy u wszystkich narodów powinni się znać i to nietylko gwoli porozumienia się narodów ale i z potrzeby udoskonalenia techniki zawodowej.

Amerykańscy pedagogowie witają organ jako „jedną z najkonieczniejszych aktualności". Kierownik Niemieckiego Instytutu Pedagogicznego w Monasterze, dr. P. Steffes podkreśla, że tylko bogactwo indywidualnych odrębności i narodowych osobliwości, ujęte tu przed forum szerokiem, pozwoli rozejrzeć się pedagogom w bogactwie rozwiązań, metod, zagadnień, odpowiadających bogactwu rzeczywistości, że wspólny organ pozwoli na stały, żywy, osobisty kontakt pedagogów świata, a z tem na duchowe zbliżenie ludów.

Pismo zawiera ogólne rozprawy i referaty, przeglądy wielkiej literatury pedagogicznej świata, sprawozdania z międzynarodowych zjazdów pedagogicznych, komunikaty itp. Piszą pióra pierwszorzędne, przyczem każdy większy artykuł kończy się streszczeniem w dwóch innych językach.

Na zagadnienie z pedagogiki światowej będziemy musieli częściej zwracać uwagę.

Poznań. Jan Brzoza.

Czasopisma niemieckie.

SCHULREFORM. Pädagogische Monatsschrift. Rok XI. Deutscher Verlag für Jugend und Volk. Wien I Burgring 9.

Nr. 1 (1932). *A. Sieberer* Der Kampf um die Einheitsschule in Frankreich. — *Dr. Eppe* Wie steht Frankreichs Nachkriegsgeneration zu Deutschland, Oesterreich und zur deutsch-französischen Verständigung? — *A. Nickel* Sprangers Strukturpsychologie und ihre Bedeutung für das Bildungsproblem. (I.) — *K. Linke* Die Behandlung von Merkwörtern im Rechtschreibeunterricht. — *J. Tille* Wie Kinder Sprachlehre erleben. (V.) — *E. Plöckinger* Vom schriftlichen Rechnen in der Volksschule. — *F. Heege* Gemeinschaftsarbeit in der Elementarklasse.

Nr. 2. (1932). *H. Steiner* Das Ausland und die Wiener Schulreform. — *A. Nickel* Sprangers Strukturpsychologie und ihre Bedeutung für das Bildungsproblem. (Dok.) — *H. Hochhölzer* Neue Zweige geographischer Forschung und Lehre (I). — *L. Scheuch* Der moderne Schulinspektor. — *K. Linke* Ist unser Gesang- und Schulmusikunterricht auf dem rechten Wege? — *A. Nitsche* Die Grammatik in der Fremdsprache.

Nr. 3. (1932). *V. Fadrus* Goethes sozialpädagogisches und sozialpolitisches Vermächtnis. — *A. Nickel* Georg Kerschensteiner †. — *K. Linke* Beispiele für den Sprachunterricht auf der Unterstufe der Hauptschule und der Mittelschule. — *J. Tille* Wie Kinder Sprachlehre erleben. (VI.)

Nr. 4. (1932). *K. Furtmüller* Aenderung des Mittelschulgesetzes. — *W. Albert* Der Bauernaufstand — ein kulturgeschichtlicher Lebenskreis. - Zwei Entgegnungen und eine Antwort zu dem Artikel „Das schriftliche Rechnen in der Volksschule" von E. Plöckinger. — *L. Paulik* Die Praxis der freitätigen Unterrichtsgestaltung. II. Geschichte. — Stehbild oder Laufbild im Unterricht?

DIE QUELLE. Vereinigte „Monatshefte für Pädagogische Reform" und „Kunst und Schule" Rok LXXXII. Wien I, Burgring 9.

Nr. 1 (1932). *A. Fischer* Arbeits- und Erlebnispädagogik. — *A. Tluchor-Sonnleitner* Mehr Mütterlichkeit. — *K. Furtmüller* Die Beziehungen zwischen Mittelschule und Hauptschule nach ihren gesetzlichen Grundlagen. — *A. Züst* Durch Beobachtung zu gutem Stil. — *O. Barta* Tafelbilder und Bildtafeln. *A. Franze* Gesamtunterricht über das Lebensgebiet: „Vom Marchfeld". — *A. M. Berenz* Sibirien. — *J. Dorfmeister* Die Heizung unseres Schulzimmers. — *O. Dengg* Das Bindewort und die Satzverbindung in der Mundart. — *O. Täubler*: Die soziale Funktion der Schulreform.

Nr. 2. (1932). *A. Fischer* Arbeits- und Erlebnispädagogik. (II.) — *J. Marhold* Die Betragen- und Fleissnote. — *A. Hinterlehner* Urgeschichte in der Landschule. — *F. Wiedermann* Was uns die Pfahlbausiedlung lehrt. — *O. Gratzenberger* Buchbinderarbeiten im Handarbeitsunterricht. — *L. Hoffmann* Papiermosaik. — *G. Reble* Fabrikler. *J. Ettel* Der Feuerreiter. *B. Zwiener* Im Winter. Ein Winterbild. (Z praktyki rysunkowej.) — *G. Bamberger* Musik und Tanz im Schulturnen.

Nr. 3 (1932). *R. Arnold* Goethe und die deutsche Sprache. — *A. Kerschlagl* Eine Feierstunde mit Goethe. — *K. Kloe* „Der Tag des Buches" in der Elementarklasse. — *J. Marhold* Die Betragen- und Fleissnote. (II.) — *A. Hinterlehner* Urgeschichte in der Landschule. — *R. Rothe* Winterthemen. — *G. Singer* Fadenmodelle. *B. Zwiener* Das Negerdorf im Klassenzimmer.

Nr. 4 (1932). *A. Fischer* Arbeits- und Erlebnispädagogik. (C. d.) — *R. F. Arnold* Goethe und die deutsche Sprache. (Dok.) — *A. Johnscher* Die astronomischen Erscheinungen des Jahres 1932 und ihre Auswertung im Unterricht. — *A. Hinterlehner* Urgeschichte in der Landschule. — *K. Hareiter* Film und Zeichenunterricht. — *J. Böhm* Die Themenwahl im Zeichnen. — *G. Reble* Lampionfest. — *H. Sieglbauer* Die Ordnung in der Turnstunde. — — *G. Bamberger* Musik und Tanz im Schulturnen. (Dok.) — *R. Malecek* Singweise mit Tonartwechsel.

MÄDCHENBILDUNG AUF CHRISTLICHER GRUNDLAGE. Organ der Abteilung für höhere Mädchenbildung des Vereins katholischer Lehrerinnen und des Verbandes kath. deutscher Philologinnen. Dwutygodnik. Rok XXVIII. Paderborn: Verlag Ferd. Schöningh.

Nr. 1 (5 I 1932). *E. Kallfelz-Lehnert* Goethe und der reifende Mensch. — *W. Vockerodt* Goethe und das deutsche Singspiel.

Nr. 2 (20 I 1932). *M. Gantenberg* Entspricht die Ideologie der Frauenbewegung ihren Zeitaufgaben? — *Ch. Pech* Das Bild der neuen Frau. — *K. M. Fassbinder* Zur neueren französischen Literatur.

Nr. 3 (5 II 1932). *E. Kallfelz-Lehnert* Georg Kerschensteiner †.
Nr. 4 (20 II 1932). *J. Schulte* Vom deutschen Aufsatz.
Nr. 5 (5 III 1932). *E. Schulz* Erziehung zum Frieden.
Nr. 6 (20 III 1932). *E. Stein* Christliches Frauenleben.
Nr. 7 (5 IV 1932). *E. Stein* Christliches Frauenleben. (Dok.)

Nr. 8 (20 IV 1932.) *E. Giese* Die Genfer Internationale Schule. — *J. Hindenburg* Schüleraustausch. — *A. Kerber* Eindrücke einer deutschen Austauschstudentin vom amerikanischen Schulwesen.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

1,161,000 DZIECI POLSKICH NA OBCZYŹNIE. Według statystyki Polaków, żyjących poza krajem, omawianej na ostatnim zjeździe Rady organiz. Polaków z zagranicy — poza Polską we wszystkich częściach świata znajduje się obecnie 1,161,000 dzieci polskich w wieku szkolnym.

W obradach Rady stwierdzono, że niestety w szkołach obcych wynaradawia się około 850,000 dzieci czyli 73 procent. Szkół polskich na obczyźnie jest 2,028 z 4,700 nauczycielami. Pracują oni w ciężkich nieraz warunkach, aby powstrzymać proces wynaradawiania naszej młodzieży.

Dotychczas praca ta przedstawia się względnie najpomyślniej na Łotwie, gdzie z 12.000 dzieci do szkół polskich uczęszczała prawie połowa, obecnie jednak, wobec „zmiany kursu" przez rząd łotewski, będzie już inaczej. Drugie miejsce pod tym względem zajmuje — Czechosłowacja, trzecie — Stany Zjednoczone i... Chiny, gdyż w państwie chińskiem z dzieci polskich, tam żyjących, uczy się w polskich szkołach do 40 proc., nawet w Brazylji znajduje się 191 szkół dla 30,000 dzieci polskich.

Najgorzej przedstawia się sprawa w Niemczech, gdzie na całym obszarze Rzeszy jest tylko 86 szkół polskich (!) dla 163,000 naszych dzieci, z których jedynie 1,3 proc. ma możność pobierania nauki w języku ojczystym. Tak samo niepomyślne warunki mamy w Austrji i na Litwie, „rekord" jednak zdobyły Niemcy, mimo, że na Lidze Narodów skarżą się zawsze na uciemiężenie i zagrożenie przez Polskę. I. K. C.

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI W HISZPANJI. Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie przesłało w sprawie reformy seminarjów i kształcenia nauczycieli w Hiszpanji następujący komunikat.

Według nowej ustawy przygotowanie nauczycieli szkół powszechnych obejmuje trzy stopnie, mianowicie: 1) wykształcenie ogólne (w sześcioletniem liceum), 2) wykształcenie zawodowe (w trzyletniem seminarjum) i 3) czas praktyki (przez 1 rok).

Kandydaci do stanu nauczycielskiego winni mieć skończonych lat 16, posiadać maturę i odbyć egzamin wstępny.

Studja teoretyczne obejmują w seminarjum filozofję i socjologję, metodologję poszczególnych przedmiotów nauczania oraz przedmioty artystyczne i praktyczne.

Ustawa nie przewiduje egzaminów rocznych. Dopiero przy końcu trzeciego roku zdaje kandydat egzamin, który go upoważnia do otrzymania posady tymczasowej. Po ukończeniu jednorocznej praktyki rada profesorów seminaryjnych proponuje ministerstwu oświaty udzielić kandydatowi nominację na stałego nauczyciela, którego początkowe uposażenie wynosi 4,000 peset.

KURSY PEDAGOGICZNE DLA OBCOKRAJOWCÓW W BERLINIE. Pedagogiczne studja tygodniowe obejmować będą w roku bieżącym następujące przedmioty:

1. Podróże naukowe amerykańskich pedagogów. Od 20 VI do 1 VIII.
2. Kurs ogólno-pedagogiczny, informacyjny. Od 8 VIII do 13 VIII.
3. Kurs metodyki szkoły powszechnej. Od 15 VIII do 20 VIII.
4. Kurs metodyki szkoły średniej. Od 15 VIII do 20 VIII.
5. Kurs pedagogiki psychologicznej. Od 15 VIII do 27 VIII.
6. Kurs gimnastyki. Od 11 VII do 22 VII.
7. Kurs rysunków, malowania i slöjdu. Od 11 VII do 22 VII.
8. Kurs muzyki. Od 27 VII do 12 VIII.

Opłata za kurs wynosi 15 do 45 RM. + 5 RM. wpisowego. Zgłoszenia na kursy przyjmuje oraz bliższych informacyj udziela: Auslandsabteilung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht, Berlin W. 35, Potsdamer Str. 120

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.